Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro EDUQ : 9270895
Centre d'intérêt : 260

Poliquin-Verville, Hélène

Ecole et comportement : les troubles du comportement : état des connaissances et perspectives d'intervention / Hélène Poliquin-Verville, Egide Royer ; [Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires]. -- Québec : Ministère de l'éducation, 1992.
67 p. ; 28 cm.

Code : 9192-0235, 16-1585. Bibliogr. : p. 61-67.

ISBN 2-550-23221-6

Vedette(s)-secondaire(s) : Royer, Egide • Québec (Province). Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires

Descripteur(s) : Trouble du comportement • Modification du comportement • Rôle de l'enseignant • Revue de la documentation • Education préscolaire • Primaire (Ordre d'enseignement) • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Services éducatifs

Ce document vise à assister le personnel enseignant et le personnel professionnel des milieux scolaires dans leur travail auprès des élèves qui présentent des troubles du comportement. Dans la première partie, on résume ce que la documentation actuelle nous apprend à propos de ces jeunes. On fait le point sur la définition de l'élève présentant des troubles du comportement et sur la prévalence du phénomène. On trace un bref historique de ce champ relativement jeune de l'intervention en milieu scolaire et on présente les modèles théoriques les plus cités à propos de ce problème. On mentionne ensuite les facteurs entourant l'apparition des troubles du comportement ainsi que les différentes manifestations de ces derniers. Dans la deuxième partie, on rassemble les éléments que plusieurs chercheurs et agents d'éducation considèrent essentiels à une intervention de qualité auprès des jeunes présentant des troubles du comportement tout en dégageant, lorsque c'est possible, l'état actuel des services éducatifs québécois offerts à ces élèves.

Type de document :

ÉCOLE ET COMPORTEMENT

LES TROUBLES DU COMPORTEMENT : ÉTAT DES CONNAISSANCES ET PERSPECTIVES D'INTERVENTION

Québec

ÉCOLE ET COMPORTEMENT

Les troubles du comportement : état des connaissances et perspectives d'intervention

Hélène Poliquin-Verville

Égide Royer

Ministère de l'Éducation du Québec

Québec, avril 1992

- **Conception :**
  Hélène Poliquin-Verville, Commission scolaire Côte-de-Beaupré
  Égide Royer, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC)

- **Rédaction :**
  Hélène Poliquin-Verville, Commission scolaire Côte-de-Beaupré

- **Coordination :**
  Égide Royer, DASSC
  Liette Picard, DASSC

- **Montage et traitement de texte :**
  Anne Michaud, DASSC
  Johanne Drapeau, DASSC
  Linda Antonacci, DASSC
  Lyne Trudelle, DASSC

Remarque : Nous avons utilisé le genre masculin dans le seul but d'alléger la lecture du texte et nullement dans une intention discriminatoire.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 9192-0235

ISBN 2-550-23221-6

Dépôt légal : deuxième trimestre 1992
Bibliothèque nationale du Québec

ÉCOLE ET COMPORTEMENT

Les troubles du comportement : état des connaissances et perspectives d'intervention

INTRODUCTION 5

1. LES TROUBLES DU COMPORTEMENT : NATURE DU PROBLÈME . . . 7

1.1 Une définition 7

1.2 La prévalence des troubles du comportement 9

1.3 Un bref historique 11

1.4 Les différents modèles théoriques 14

1.5 Les causes 16

1.6 Les manifestations 24

2. LES TROUBLES DU COMPORTEMENT : LES PERSPECTIVES D'INTERVENTION 27

2.1 Une philosophie d'intervention 28

2.2 L'identification des élèves en difficulté et la détermination de leurs besoins 30

2.2.1 Les besoins de l'élève 30

2.2.2 L'évaluation des élèves en difficulté : un modèle en paliers 31

2.3 Les objectifs de l'intervention 35

2.4 Les méthodes éducatives 36

2.4.1 Un préalable : un enseignement de qualité 37
2.4.2 Les interventions visant l'acquisition de comportements souhaitables 42
2.4.3 Les interventions visant l'atténuation de comportements inappropriés 42
2.4.4 Les interventions visant l'acquisition d'habiletés sociales et de mécanismes d'adaptation personnelle 45
2.4.5 Les interventions visant l'atteinte des objectifs d'apprentissage prescrits dans les programmes d'études 48
2.4.6 Les interventions visant la généralisation et le maintien des habiletés 50

2.5 Les types de services éducatifs 51

2.6 La participation du milieu 53

2.7 La détermination du moment du retrait des services éducatifs adaptés . . . 54

2.8 L'évaluation 58

CONCLUSION 59

BIBLIOGRAPHIE 61

INTRODUCTION

Les troubles du comportement à l'école constituent un problème qui a suscité de nombreuses recherches depuis les 25 dernières années. L'incapacité d'un grand nombre de jeunes de s'adapter aux situations d'apprentissage scolaire et de vivre des relations sociales harmonieuses et valorisantes constitue d'ailleurs une préoccupation importante des agents d'éducation.

Le présent document peut être considéré, de par son contenu, comme le premier de la série intitulée *École et comportement*, publiée par le ministère de l'Éducation afin d'assister le personnel enseignant et professionnel des milieux scolaires dans leur travail auprès des élèves qui présentent des troubles du comportement. Il s'adresse aux diverses personnes préoccupées par les services éducatifs, pédagogiques ou complémentaires que l'on offre à ces élèves.

Dans la première partie du document, on résume ce que la documentation actuelle nous apprend à propos de ces jeunes. On fait le point sur la définition de l'élève présentant des troubles du comportement et sur la prévalence du phénomène. On trace un bref historique de ce champ relativement jeune de l'intervention en milieu scolaire et l'on présente les modèles théoriques les plus cités à propos de ce problème. On mentionne ensuite les facteurs entourant l'apparition des troubles du comportement ainsi que les différentes manifestations de ces derniers.

Dans la deuxième partie, on rassemble les éléments que plusieurs chercheurs et agents d'éducation considèrent essentiels à une intervention de qualité auprès des jeunes présentant des troubles du comportement tout en dégageant, lorsque c'est possible, l'état actuel des services éducatifs québécois offerts à ces élèves.

Le Ministère se propose de compléter et de préciser certains éléments du document par d'autres publications portant, entre autres, sur l'identification et l'évaluation des élèves présentant des troubles du comportement, sur l'observation systématique du comportement et sur les interventions adaptées aux besoins des élèves du primaire et du secondaire présentant des difficultés comportementales à l'école.

1. LES TROUBLES DU COMPORTEMENT : NATURE DU PROBLÈME

1.1 Une définition

Les jeunes présentant des troubles du comportement agissent souvent de façon discordante par rapport à leur environnement social. Même si certaines caractéristiques propres à ces élèves peuvent être décrites clairement, la définition du trouble du comportement demeure en partie subjective (Smith et autres, sous presse). Cette subjectivité est liée au fait que le trouble du comportement n'est pas une réalité ou un phénomène ayant une existence indépendante de notre jugement. Décider si tel élève a des difficultés comportementales, c'est se prononcer, non seulement sur les caractéristiques de l'individu, mais aussi sur les valeurs et les normes de l'école.

Comme en témoigne la section 1.4 du présent texte, définir le trouble du comportement est une tâche difficile, compliquée par les différences parfois inconciliables entre les diverses approches théoriques.

D'autres facteurs, tels les problèmes liés à la mesure du comportement, la grande variabilité du comportement dit normal, la difficulté d'isoler les troubles comportementaux des autres pathologies, le caractère transitoire de certains problèmes, de même que la répercussion au plan scolaire de l'identification des jeunes présentant des troubles du comportement rendent encore plus difficile l'élaboration d'une définition.

À l'heure actuelle, aucune définition du trouble du comportement n'est généralement acceptée par tous les professionnels. Ni le champ de la psychologie ni le champ de la psychoéducation n'a d'ailleurs proposé de définition qui a fait consensus.

Il est pourtant nécessaire que les agents d'éducation se donnent une base commune de compréhension qui puisse servir à communiquer entre eux et à concevoir des programmes et des services pour les élèves présentant des troubles du comportement. Ils doivent se

donner une définition, aussi imparfaite soit-elle, qui leur permette de prendre des décisions avec le plus d'objectivité et de rigueur possible.

Le ministère de l'Éducation, dans son *Instruction 1990-1991 aux commissions scolaires*, propose la définition suivante :

> «L'élève ayant des troubles de conduite ou de comportement est celle ou celui dont l'évaluation psycho-sociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes concernées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial.
>
> Il peut s'agir :
>
> . **de comportements sur-réactifs** en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié ...);
>
> . **de comportements sous-réactifs** en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait ...).
>
> Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives, c'est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement du jeune en cause ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituelles prises à son endroit.
>
> L'élève ayant des troubles de conduite ou de comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage, en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite.» (MEQ, 1991)

D'après cette définition, pour qu'on considère qu'un élève présente des troubles du comportement, ses difficultés comportementales doivent être manifestement plus intenses ou plus fréquentes que chez la moyenne des jeunes de son âge. On doit également avoir constaté qu'elles sont persistantes, c'est-à-dire qu'elles durent depuis un certain temps déjà, et qu'elles ne sont pas fonction d'une seule situation ou d'un seul contexte.

On considère également comme inadapté un comportement qui, bien que très rare, peut entraîner des conséquences graves pour soi ou pour autrui : agressions physiques, tentatives de suicide, menaces à la sécurité d'un groupe d'élèves, etc.

Selon Gaudreau (1980), l'élève qui présente des troubles du comportement est celui dont les forces d'apprentissage et d'adaptation sociale sont largement dépassées par les exigences de l'école. Cependant, il ne suffit pas que ses comportements violent les attentes des adultes; encore faut-il qu'ils rendent réellement l'élève incapable de bénéficier de l'enseignement donné ou de participer à la vie collective de l'école.

Il faut éviter de confondre un problème de discipline avec un trouble du comportement de type sur-actif. L'élève qui est relativement bien contrôlé par des sanctions judicieuses ne doit pas être identifié comme présentant des troubles du comportement. Quant à l'élève reconnu comme tel, il requiert des services éducatifs adaptés. Le lecteur désireux de poursuivre sa réflexion sur la définition peut d'ailleurs consulter le document de la série *École et comportement* intitulé *L'identification et l'évaluation des besoins des élèves présentant des troubles du comportement* (MEQ, 1991).

1.2 La prévalence des troubles du comportement

L'étude des taux de prévalence des élèves présentant des troubles du comportement nous amène à constater des variations marquées selon les auteurs consultés. Cette variation dans le nombre de jeunes présentant ces troubles est principalement attribuable à

l'absence d'une définition objective et commune, de même qu'aux limites méthodologiques des études de prévalence des désordres du comportement.

Si les taux obtenus par les chercheurs varient entre 0,5 et 20 p. 100 (Kauffman, 1989), des estimations plus raisonnables, basées sur des études de population, fixent entre 3 et 6 p. 100 la proportion des élèves présentant des troubles du comportement et nécessitant des mesures éducatives spéciales (Achenbach et Edelbrock, 1981). Wood et Zabel (1979) affirment, pour leur part, que de 20 à 30 p. 100 des jeunes ont un trouble du comportement, trouble qui persisterait pendant toute la durée de la fréquentation scolaire chez seulement 1,5 à 3 p. 100 d'entre eux. Il est intéressant de noter que plus de 50 p. 100 des jeunes présentent des difficultés comportementales à un moment ou à un autre de leur développement, la proportion de garçons étant trois fois plus élevée que celle des filles (Rubin et Balow, 1978). Ces données sont assez cohérentes avec les résultats recueillis au Québec par Wener (1982, 1983).

Aux États-Unis, le gouvernement fédéral estime qu'environ 2 p. 100 de la population scolaire devrait être admissible aux programmes pour les élèves «très émotivement perturbés» tandis qu'environ 1 p. 100 des élèves reçoivent effectivement des services pour un trouble du comportement (CCBD, 1989).

Au Québec, le dernier relevé effectué par le ministère de l'Éducation révèle qu'en moyenne 1,42 p. 100 des élèves sont identifiés comme présentant des troubles du comportement par les commissions scolaires. Le tableau suivant illustre les taux de prévalence d'élèves présentant des troubles du comportement déclarés au Ministère.

Tableau I

Appellation administrative	Année	Taux de prévalence déclarés par les commissions scolaires (%)			
		Éduc. Présc.	Prim.	Sec.	Global
MSA	1985-1986	,12	,86	1,8	1,16
MSA	1986-1987	,16	,99	2,07	1,31
TCC	1987-1988	,14	1,05	2,0	1,33
TCC	1988-1989	,18	1,23	1,98	1,42
TCC	1989-1990	,16	1,33	2,13	1,53

1.3 Un bref historique

Historiquement, on a pu assister en Occident à une importante évolution dans la façon d'aborder le phénomène des troubles du comportement. Avant les années 1800, la plupart des jeunes présentant des difficultés comportementales étaient en effet considérés comme habités par de mauvais esprits, et il n'était pas rare qu'on leur administre des traitements médicaux cruels ou qu'on les punisse de façon excessive. Ce n'est qu'au XIX^{e} siècle qu'on commença à éduquer ces enfants. Ce fut d'abord dans les asiles pour aliénés et les établissements pour déficients qu'on offrit des services. Plus tard, les maisons pour réfugiés, les centres de détention et les classes spéciales de l'école publique reçurent ces jeunes. Cependant, à cette époque, le placement de l'enfant dans ce genre d'établissement ne donnait pas lieu nécessairement à un traitement particulier, et la fréquentation d'une classe spéciale était souvent considérée comme une atteinte à l'identité et à la liberté des individus.

Dans la première moitié du XX^{e} siècle, on fit des efforts pour mieux s'adapter aux besoins des élèves présentant des troubles du comportement à la maison et à l'école. Au cours de ces années, plusieurs syndromes associés à des troubles graves du développement furent clairement définis (autisme et certaines catégories de psychose infantile). On

commença aussi à essayer différentes mesures éducatives (écoles et classes spéciales, relation d'aide) auprès des jeunes ayant des difficultés comportementales. Dans les années 40, au Québec, des établissements commencèrent à accueillir ceux que l'on qualifiait alors «d'exceptionnels», mais ces premières réalisations relevaient pour la plupart de l'initiative privée des communautés religieuses, d'associations de parents ou de sociétés de bienfaisance (MEQ, 1978).

Toutefois, ce n'est que vers la fin des années 50 que l'éducation des élèves présentant des troubles du comportement devint véritablement un champ d'études. Plusieurs programmes de rééducation d'inspiration psychanalytique furent alors mis sur pied et un premier manuel décrivant l'enseignement en classe auprès d'enfants présentant des troubles du comportement fut écrit.

Dans les années 60, on fut témoin d'une évolution rapide des méthodes d'intervention auprès des élèves en difficulté. On assista à l'émergence de plusieurs modèles théoriques (psychanalytique, béhavioral, etc.) présentant des conceptions différentes et parfois incompatibles des problèmes émotionnels et des modes d'intervention.

C'est dans ce contexte qu'en 1962, la Loi sur l'instruction publique rendit obligatoire la fréquentation scolaire pour tous les enfants de 6 à 16 ans, ce qui permit à un plus grand nombre d'enfants dits alors «exceptionnels» de fréquenter l'école. Des services spécialisés furent systématiquement offerts à ces élèves en dehors de la classe ordinaire, voire de l'école ordinaire, ce qui eut souvent pour effet de consacrer leur marginalisation (Lemieux, 1986). En 1976, lorsque parut le rapport Copex, l'élève «mésadapté socio-affectif grave» se définissait comme suit :

> «L'enfant qui, à la suite d'une évaluation psychologique appropriée, administrée par un spécialiste compétent, manifeste des problèmes de comportement affectif et social graves incompatibles avec la qualité et la quantité des groupes scolaires réguliers, doit bénéficier de

mesures de rééducation affective et de pédagogie curative dans un groupe structuré à cette fin.» (COPEX, 1976, p. 108)

C'est en 1978, avec la parution de l'*École québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, que le Québec prend ouvertement une orientation visant à offrir à tous les élèves présentant des troubles du comportement une éducation de qualité appropriée à leurs besoins précis et donnée dans le cadre scolaire le plus normal possible.

Ces changements influencent évidemment la définition administrative des élèves «mésadaptés socio-affectifs», qui devient en 1983 la suivante :

> «L'élève avec une mésadaptation socio-affective est celui ou celle dont l'évaluation psychosociale, réalisée à l'aide de techniques d'observation systématique ou d'examens standardisés, utilisés par un personnel qualifié, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, familial ou social.» (MEQ, 1983)

Cette définition englobe tout aussi bien les jeunes présentant des troubles du comportement que ceux handicapés par un trouble sévère du développement. De plus, elle se rattache à une perspective systémique qui considère la réalité comme un ensemble composé de plusieurs éléments (l'élève, les compagnons, les adultes, l'organisation physique des locaux, etc.) et la mésadaptation comme une rupture d'équilibre entre l'élève et un ou plusieurs éléments de son milieu (MEQ, 1983).

Par la suite, le ministère de l'Éducation continue à suivre les travaux des chercheurs sur la question de la définition et de la prévalence des troubles du comportement. En 1989-1990, il abandonne donc la catégorie mésadaptation socio-affective et recommande dans son Instruction annuelle aux commissions scolaires de faire une distinction entre les élèves présentant un trouble du comportement et les élèves présentant des troubles «sévères» du développement.

Depuis juillet 1990, à la suite de l'entrée en vigueur de la nouvelle Loi sur l'instruction publique, il est obligatoire pour les commissions scolaires de se doter de normes d'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Conformément à cette loi, le directeur ou la directrice d'école doit établir un plan d'intervention adapté aux besoins de chaque élève présentant des troubles du comportement et ce, avec l'aide des parents, de l'élève en question et du personnel qui lui donne des services.

1.4 Les différents modèles théoriques

Notre conception de l'être humain exerce une influence sur notre façon d'expliquer le comportement ainsi que sur les stratégies utilisées pour aborder les comportements problèmes. Au cours de l'histoire, l'être humain a été considéré en tant qu'être spirituel, organisme biologique, individu rationnel et émotif ou encore produit de son environnement. Les divers points de vue adoptés ont donné lieu à des modèles théoriques différents, souvent difficilement compatibles, suggérant des modes d'intervention parfois opposés.

Ainsi, l'**approche biologique** attribue le désordre du comportement à un trouble physiologique ou neurophysiologique, et suggère par conséquent des traitements pharmacologiques, une diète, de la chirurgie, du biofeedback ou des modifications des facteurs environnementaux susceptibles d'enrayer le problème physiologique et, de là, le trouble du comportement.

De son côté, l'**approche psychodynamique ou psychanalytique** présente très souvent le trouble du comportement comme le symptôme de conflits intrapsychiques et postule que la résolution de ces derniers, à la suite d'une prise de conscience de leur réalité et de leurs causes par l'enfant, est la stratégie d'intervention à utiliser.

Par contre, l'**approche béhaviorale** met l'accent sur le comportement observable comme tel en le liant aux contingences de l'environnement. Ainsi, le comportement problème est vu comme l'apprentissage d'un ensemble de réponses inadéquates. L'intervention vise à changer le comportement inadéquat par un comportement plus adapté en modifiant les conditions qui le précèdent et les conséquences qui le suivent. Depuis une quinzaine d'années, le modèle béhavioral tient de plus en plus compte des variables «cognitives» de l'individu vivant des difficultés comportementales. On a d'ailleurs assisté à la mise au point d'interventions «cognitivo-béhaviorales» qui visent à modifier les comportements d'un élève en tenant compte de ses stratégies et de ses habiletés de résolution de problème.

L'**approche humaniste** insiste, pour sa part, sur l'autodétermination, l'épanouissement personnel et l'auto-évaluation. Elle considère que les jeunes ont naturellement un potentiel de croissance qui tend à s'actualiser et qu'en situation de relations interpersonnelles significatives et saines, ils trouveront leurs propres solutions aux difficultés affectives ou comportementales qu'ils peuvent vivre.

L'**approche écologique ou écosystémique**, quant à elle, voit l'enfant en tant qu'individu évoluant dans un système social complexe, étant à la fois émetteur et récepteur dans les échanges sociaux et cela, dans une variété de rôles et de situations. Le système social complet de l'enfant est analysé et l'intervention vise non seulement l'élève, mais aussi toutes les dimensions de son milieu : la maison, l'école, la collectivité.

Quoique chacun des modèles présentés offre un cadre articulé d'analyse et d'intervention, en pratique peu de personnes adhèrent strictement à une seule orientation théorique (Kauffman, 1989). D'ailleurs, le personnel professionnel du monde scolaire intervenant auprès des jeunes présentant des troubles du comportement doit surtout tendre à se donner un cadre de référence commun plutôt qu'une position théorique unique.

Le ministère de l'Éducation ne privilégie aucune approche de façon exclusive. Toutefois, sa position tend à rejoindre la pensée des chefs de file en matière d'intervention,

ceux-ci abordant les troubles du comportement à partir d'une perspective scientifique, intégrant certaines notions de l'approche béhaviorale et de la psychologie cognitive dans une vision écologique ou écosystémique.

Cette orientation offre un cadre de référence cohérent aux agents d'éducation et se classe parmi celles qui, selon la recherche, leur offre le plus de possibilités, compte tenu des objectifs éducatifs poursuivis et des éléments qu'ils sont en mesure de contrôler (Kauffman, 1989).

1.5 Les causes

Nous avons vu que les modèles conceptuels varient parfois de façon marquée quant aux causes présumées des troubles du comportement. Quoique tous les modèles théoriques suggèrent des facteurs susceptibles d'entraîner un comportement déviant, aucun facteur ne peut être tenu responsable de toutes les déviations. Ainsi, sauf pour de très rares exceptions, nous ne sommes pas capables de répondre à la question «pourquoi» avec beaucoup de certitude. Les recherches indiquent toutefois que les désordres du comportement sont plus ou moins susceptibles de se produire selon certains facteurs biologiques, familiaux, culturels et scolaires. Ces facteurs sont tous interreliés et aucun d'entre eux ne semble agir de façon isolée pour engendrer un trouble du comportement (Kauffman, 1989).

Les facteurs biologiques

La vision biologique des troubles du comportement suscite un intérêt particulier en raison du fait que les modèles psychologiques ne peuvent répondre de toutes les variations du comportement chez l'enfant et aussi parce que tout comportement implique une activité biochimique et neurologique (Kauffman, 1989). Les accidents génétiques, les dysfonctions et dommages cérébraux, la mauvaise alimentation, les irrégularités biochimiques, les maladies

et incapacités physiques, de même que le tempérament difficile, peuvent contribuer à l'apparition d'un trouble du comportement. Cependant, à l'exception des accidents génétiques reconnus comme liés à des désordres extrêmes (la schizophrénie, par exemple), sans qu'on puisse encore savoir comment ils agissent, les recherches ne permettent pas de relier la plupart des désordres du comportement à des dysfonctions ou dommages cérébraux. Elles ne lient pas davantage, sauf dans de rares cas, les réactions à des substances alimentaires, les irrégularités biochimiques et les maladies ou incapacités physiques aux troubles du comportement. Le tempérament, quant à lui, est actuellement sujet à controverse, mais les données actuelles suggèrent qu'il n'y a pas de relation directe entre un pattern précis de tempérament et l'apparition d'un trouble du comportement. Selon Chess et Thomas (1977), des enfants de tempéraments divers peuvent présenter ou non des difficultés comportementales selon les pratiques éducatives de leurs parents ou des autres adultes. Les enfants d'un tempérament difficile sont toutefois plus susceptibles de présenter des troubles du comportement.

En résumé, il semble raisonnable de croire que les facteurs biologiques et environnementaux interagissent pour causer des troubles du comportement (Kauffman, 1989).

Les facteurs familiaux

Compte tenu de l'incidence des relations familiales sur le développement social de l'enfant, il est compréhensible qu'on tente de trouver les origines des troubles du comportement dans la structure, la composition et le fonctionnement de la famille.

Comme les facteurs biologiques, les facteurs familiaux ne peuvent que rarement être tenus responsables des désordres du comportement. Il s'agit souvent d'une interaction complexe avec d'autres facteurs (statut socio-économique, sources de soutien émotionnel extra-familial, âge, sexe et caractéristiques du tempérament de l'enfant). Toutefois, certains jeunes, pour des raisons encore inconnues, semblent plus vulnérables aux facteurs de risque que d'autres.

Le type de cellule familiale a souvent été associé avec l'apparition de troubles du comportement. Cependant, les hypothèses relatives aux forces et aux faiblesses de l'unité familiale traditionnelle doivent être reconsidérées, compte tenu du taux élevé de divorces et de familles monoparentales. Quoique le divorce ne produise habituellement pas de difficultés comportementales chroniques chez les jeunes, on peut s'attendre à des effets négatifs temporaires (Hetherington et Martin, 1986).

Le type de discipline parentale constitue un facteur de risque important dans l'apparition de troubles du comportement. Selon Martin (1975), les parents manifestant généralement une attitude de laxisme, de négligence et de rejet envers leurs enfants, tout en étant sévères, hostiles et incohérents dans leur approche disciplinaire, tendent à avoir des enfants hostiles et agressifs. Une discipline parentale ferme, constante, chaleureuse et responsable favorise un développement affectif et social harmonieux chez les enfants (Hetherington et Martin, 1986).

Le conflit et la coercition sont aussi des facteurs de risque associés aux troubles du comportement chez l'enfant. Plusieurs recherches démontrent que dans les familles d'enfants agressifs, les enfants se conduisent d'une façon irritante pour les parents qui recourent à des méthodes aversives (cris, coups, etc.) pour les maîtriser. Ces interactions sont appelées «trappes de renforcement négatif» par Patterson (1980) parce qu'elles marquent les étapes d'une coercition et d'un conflit plus grand, chaque personne dans la «trappe» tentant de répondre à l'agression de l'autre par des moyens plus coercitifs afin de lui imposer sa volonté. Les processus de coercition varient de l'argumentation jusqu'aux comportements destructeurs.

Les enfants issus d'une famille dans laquelle prévaut la coercition semblent moins bien préparés à se conformer aux directives du personnel enseignant, à remplir leurs tâches ou à interagir avec leurs compagnons. Mal préparés pour les exigences de l'école, ces jeunes sont pratiquement certains de ne pas atteindre les objectifs fixés sur le plan du rendement scolaire et sur celui des relations sociales (Patterson, 1986B).

Le rendement et la conduite des enfants à l'école sont également influencés par le comportement des parents. Le style disciplinaire des parents, les interactions verbales qu'ils entretiennent avec leurs enfants, les attitudes exprimées envers l'école, leurs attentes à l'égard de la réussite scolaire des jeunes et leur engagement vis-à-vis l'école constituent autant de facteurs influençant l'adaptation scolaire des enfants. Si la recherche a permis d'associer certaines caractéristiques de la famille à l'apparition de troubles du comportement chez l'enfant, l'idée suivant laquelle les parents sont la cause de la schizophrénie ou de l'autisme chez leur enfant est discréditée. Ces familles peuvent toutefois éprouver du stress en raison du handicap de leur enfant. De plus, on ne comprend pas encore très bien l'apport de la famille dans des problèmes comme l'anxiété et la dépression.

Le milieu scolaire doit être conscient de l'influence exercée par la famille sur la conduite des jeunes à l'école. Plutôt que de blâmer les parents, l'éducateur doit être sensible à la déception et à la frustration importante des parents, de même qu'à leur désir de voir s'améliorer le comportement de l'enfant à la maison et à l'école. L'école doit tenter d'obtenir la collaboration des parents dans son action éducative auprès des jeunes, tout en ne se laissant pas entraîner dans un processus coercitif semblable à celui vécu à la maison (Kauffman, 1989).

Les facteurs scolaires

Le rôle que joue l'école dans l'apparition des difficultés comportementales revêt une importance particulière pour les agents d'éducation, puisque c'est la seule variable qu'ils sont en mesure de contrôler. De plus, l'école exerce une influence prépondérante sur la socialisation des jeunes.

Les recherches indiquent que la majorité des élèves présentant des troubles du comportement se situent dans la moyenne inférieure en ce qui a trait au rendement aux tests d'intelligence. Il en ressort aussi que les troubles du comportement et le rendement scolaire

(habituellement un an et plus de retard pédagogique) sont très liés, sans qu'on connaisse vraiment la nature de cette relation. Il demeure qu'un rendement intellectuel sous la moyenne, combiné à des échecs scolaires et à un comportement anti-social ou à un désordre du comportement, laisse présager généralement des problèmes d'ajustement social à l'âge adulte, quoique toute prédiction individuelle demeure difficile (Kauffman, 1989).

Les exigences de l'école, à l'égard des apprentissages et de la conduite sociale des jeunes, sont souvent citées comme facteur de l'apparition de difficultés comportementales. Selon Patterson (1980), le même processus coercitif retrouvé dans la famille des jeunes qui présentent des troubles du comportement se reproduit à l'école avec les enseignants et les compagnons, chacune des parties risquant de se faire prendre dans une «trappe de renforcement négatif».

L'école, tout comme la famille et les facteurs biologiques, n'agit pas de façon isolée dans l'apparition et l'évolution des troubles du comportement. On peut cependant déceler des conditions dans la classe et des réactions de l'enseignant plus susceptibles d'entraîner des difficultés comportementales (Gelfand et autres, 1986). En voici une liste :

1) insensibilité à l'individualité des élèves;
2) attentes inadéquates envers les élèves;
3) manque d'uniformité dans les interventions;
4) enseignement d'habiletés perçues comme non utiles par l'élève;
5) contingences de renforcement destructrices;
6) modèles indésirables de conduite scolaire.

Nul ne contestera le fait que l'école doit établir un certain nombre de règles raisonnables pour assurer la sécurité et le bien-être des élèves. Cependant, en adoptant une attitude rigide, qui ne tient pas compte des différences individuelles chez les jeunes, l'école peut en quelque sorte entraîner certains élèves qui sortent de la norme à assumer le rôle de «dernier de classe» ou de «déviant» sur le plan social. En effet, plusieurs élèves réagissent

par du ressentiment, de l'hostilité, des actes de vandalisme ou de la résistance passive lorsqu'ils évoluent dans une atmosphère de répression et d'enrégimentation (Mayer et autres, 1987).

Les attentes des enseignants envers les élèves présentant des troubles du comportement sont susceptibles d'avoir une influence sur leur rendement. En effet, les préjugés entretenus par l'enseignant envers ces jeunes, à savoir qu'ils auront de moins bons résultats scolaires et qu'ils seront plus susceptibles de mal se conduire, seront inconsciemment communiqués à ces élèves qui tendront à s'y conformer. Inversement, des attentes trop élevées les placeront sans cesse devant des tâches trop difficiles pour eux, ce qui les conduira à devenir agressifs pour tenter d'atteindre leur but, à régresser vers des comportements immatures ou à décrocher (Center et autres, 1982).

Il y a de bonnes raisons de croire également qu'une gestion de classe incohérente entretient les troubles du comportement. En effet, lorsque les jeunes ne peuvent prédire la réponse des adultes à leurs comportements, ils deviennent anxieux, troublés, incapables de choisir d'autres comportements appropriés (Hetherington et Martin, 1986).

Un enseignement dont l'élève ne perçoit pas l'utilité ne permet pas à ce dernier de participer activement à son apprentissage. Dans ce contexte, l'élève sera fortement tenté de se retirer ou de déranger la classe. Il est donc de première importance pour l'enseignant d'amener l'élève à saisir les avantages de l'apprentissage et, pour ce faire, il devra parfois recourir à des motivations «artificielles» liées à des renforçateurs extrinsèques.

Selon la psychologie béhaviorale, l'école contribue à l'apparition des troubles du comportement de deux façons : en renforçant les comportements inadéquats et en omettant de renforcer ceux qui sont appropriés. Plusieurs recherches démontrent que dans plusieurs classes, les contingences du comportement sont utilisées de façon non productive; les élèves présentant des problèmes reçoivent beaucoup d'attention (même si elle prend la forme de

critique ou de punition), ce qui contribue à renforcer l'apparition de ces problèmes, tandis que les comportements appropriés sont peu renforcés (Kauffman, 1989).

Finalement, le genre de modèles de conduite proposés par l'école aux élèves influencera leur comportement. En effet, les recherches démontrent que les élèves sont largement influencés par les modèles que représentent les attitudes et la conduite des enseignants, aussi bien en classe qu'à l'extérieur (Rutter et autres, 1979). Il faut également souligner que compte tenu de l'influence marquée des compagnons, surtout au secondaire, l'école qui laisse ses élèves leaders se comporter impunément de façon inadéquate s'expose à voir plus tard leur mauvaise conduite s'étendre à d'autres élèves (Arnold et Brungardt, 1983).

Les facteurs culturels

On tient souvent les facteurs culturels responsables de l'apparition de troubles du comportement chez les jeunes. Il est vrai que dans une certaine mesure, les enfants, les familles et les enseignants sont influencés par les normes et valeurs de la culture dans laquelle ils vivent.

Les conflits entre différentes cultures, de même que les messages contradictoires véhiculés par une culture en particulier peuvent exercer diverses pressions sur les jeunes et contribuer à l'apparition de troubles du comportement. Il en est ainsi lorsque les valeurs et les attentes de la famille ou de l'école de l'enfant entrent en conflit avec d'autres normes culturelles. De plus, les différences sociales, économiques, culturelles ou raciales entre l'école et la famille créent toujours des conflits potentiels (Comer, 1988).

Outre la famille et l'école, les facteurs culturels qui ont fait l'objet du plus grand nombre d'études sont les mass médias, le groupe des compagnons, le voisinage, l'urbanisation, l'origine ethnique et la classe sociale. Il est difficile d'évaluer le rôle de

chacune de ces variables dans l'apparition des troubles du comportement en raison de leurs fortes interrelations. Il semble que la classe sociale, les origines ethniques, le voisinage et l'urbanisation ne jouent un rôle important dans la genèse des troubles du comportement que dans le contexte de privations financières et de conflits familiaux.

D'autres facteurs culturels entrent plus clairement en jeu dans la genèse des désordres du comportement. Ainsi, on reconnaît que la vue de scènes de violence à la télévision augmente le caractère agressif des jeunes qui le sont déjà. Le rejet par les compagnons accroît aussi l'escalade de l'agressivité parmi les jeunes non coopératifs, dissipés et agressifs. Dans le cas de la violence à la télévision comme dans celui du rejet par les compagnons, le comportement des jeunes, leur environnement (incluant la réaction des autres à leur comportement) et leurs perceptions sont des facteurs à considérer dans l'accroissement de la déviance sociale (Kauffman, 1989).

Nous savons maintenant que les facteurs biologiques, la famille, l'école et la société exercent une influence sur le développement d'un type de comportement. Selon Rutter (1985), ces influences sont de nature transactionnelle plutôt qu'unidirectionnelle et leurs effets sont mesurables, mais varient selon l'écologie propre à chaque individu.

L'agent d'éducation informé de ces facteurs de risques est susceptible de repérer plus facilement les élèves les plus exposés à manifester des troubles du comportement. Il se trouve en meilleure position pour mettre en place les mesures préventives qui s'imposent. Cependant, il est souhaitable que dans chaque cas particulier d'élève présentant des troubles du comportement, l'agent d'éducation se situe dans une perspective éducationnelle et se centre sur les différentes variables (personnelles, environnementales, etc.) liées au comportement de l'élève. C'est précisément ce que la méthode d'évaluation fonctionnelle présentée dans le document intitulé *L'identification et l'évaluation des besoins des élèves présentant des troubles du comportement* peut lui permettre de faire (MEQ, 1991).

1.6 Les manifestations

Les problèmes de comportement se manifestent de différentes façons. La diversité de ces manifestations a poussé les chercheurs à les regrouper selon leurs caractéristiques communes. Cette opération, effectuée sur la base d'analyses statistiques, a permis de regrouper l'ensemble des manifestations en deux grandes catégories : les comportements sur-contrôlés et les comportements sous-contrôlés (Achenbach et Edelbrock, 1989).

Comme il est indiqué dans le guide pédagogique sur la mésadaptation socio-affective publié en 1984 (MEQ, 1984), les élèves qui éprouvent des difficultés sur le plan du comportement se divisent en deux grands groupes : ceux dont la principale caractéristique est l'activité et ceux qui sont inactifs ou retirés. Le groupe des élèves très actifs peut se diviser en deux sous-groupes : les élèves hostiles et les élèves inconséquents. L'élève hostile est celui qui, par ses comportements impulsifs et agressifs, va en arriver à se faire rejeter par l'adulte et par ses compagnons. L'élève inconséquent est celui qui a des comportements irréfléchis, mais qui n'a pas nécessairement l'intention de nuire.

Le groupe des élèves qui ont tendance à être inhibés peut se diviser en trois sous-groupes : les élèves timides, les élèves déprimés et les élèves retirés. L'élève timide est celui qui fait preuve d'appréhension sociale et de faiblesse de motivation dans des situations de la vie courante; c'est l'élève qui ne s'avance pas, qui ne prend pas d'initiatives, qui a peur des contacts sociaux; il aura tendance à rechercher chez l'adulte de la sympathie et de la protection tout en étant très réticent à sortir de cette dépendance. L'élève déprimé est celui qui manifeste des états léthargiques dans presque toutes les situations; c'est un élève qui est sans énergie, sans motivation et pour qui tout défi paraît insurmontable. L'élève retiré est celui qui est indifférent à ce qui se passe autour de lui ou qui refuse la relation interpersonnelle; il semble éviter les situations sociales et vit retiré dans son monde.

La distinction entre élèves sur-actifs et élèves sous-actifs vaut surtout pour les jeunes enfants. Elle s'observe aisément et décrit relativement bien cette population. Avec

l'âge, cependant, les comportements de l'individu et les attentes de l'entourage se complexifient, de telle sorte que l'activité motrice, comme telle, perd de son importance comme indicateur d'une perturbation du comportement. La «réactivité» ne peut plus constituer le seul axe de la description des élèves présentant des troubles du comportement. On doit alors recourir à une typologie plus différenciée pour décrire plus précisément l'ensemble des difficultés comportementales. Celle proposée récemment par Kauffman (1989) retient l'attention, parce qu'elle est complète, bien documentée et qu'elle utilise un vocabulaire accessible à la majorité des agents d'éducation.

Cet auteur distingue sept types de troubles du comportement, qui sont d'ailleurs explicités dans le document du ministère de l'Éducation portant sur l'identification des élèves présentant des troubles du comportement et sur l'évaluation de leurs besoins (MEQ, 1991) :

1) hyperactivité et problèmes associés;
2) trouble manifeste de la conduite;
3) trouble déguisé de la conduite;
4) délinquance et usage de drogues;
5) trouble du comportement lié à l'anxiété, à l'isolement, et autres troubles;
6) dépression et comportement suicidaire;
7) comportement psychotique.

Rappelons simplement ici que ces types de problèmes ne doivent pas être considérés comme des catégories mutuellement exclusives, plusieurs élèves manifestant des comportements appartenant à plusieurs éléments de cette typologie.

Nous voici parvenus à la fin de la première section du présent document qui avait pour but de faire la synthèse des plus récentes connaissances sur la question des troubles du comportement.

Dans un premier temps, nous avons suggéré aux agents d'éducation d'adopter la définition éducative et opérationnelle proposée par le ministère de l'Éducation pour identifier ce type d'élève. La lecture de l'historique nous a révélé que l'intervention des agents d'éducation auprès des jeunes présentant des troubles du comportement est un champ d'activité qui a à peine 25 ans et qui connaît actuellement un essor croissant au Québec. Par la suite, nous avons suggéré aux agents d'éducation, désireux d'intervenir avec cohérence, d'aborder les problèmes de comportement à partir d'une perspective scientifique et écosystémique, jugée plus rentable, compte tenu des objectifs éducatifs poursuivis et des éléments contrôlables à l'école.

Nous avons ensuite défini les facteurs biologiques, familiaux, scolaires et sociaux, dont la combinaison risque d'engendrer des difficultés comportementales plus ou moins importantes selon l'écologie propre à chaque individu. On a souligné à l'enseignant l'importance de connaître ces facteurs afin de mieux cibler les élèves plus à risque et ainsi de prévenir les troubles du comportement chez ces derniers. Nous avons de nouveau suggéré à l'agent d'éducation de ne pas perdre de vue la perspective éducationnelle et de se centrer sur les différentes variables contrôlées par l'école lorsqu'il doit procéder à l'évaluation d'un élève présentant des troubles du comportement.

Finalement, il se dégage que les problèmes de comportement se manifestent de différentes façons et qu'ils peuvent être regroupés suivant deux catégories (sur-actifs et sous-actifs) et selon la typologie plus différenciée de Kauffman.

Cette information touchant les principaux éléments de la situation des élèves présentant des troubles du comportement à l'école nous prépare à aborder la deuxième partie du présent document. Dans cette prochaine section, nous tenterons de répondre à la question suivante : comment doit-on intervenir pour aider un élève manifestant des troubles du comportement qui nuisent à son développement et l'empêchent d'atteindre les objectifs d'apprentissage et de socialisation visés par l'école?

2. LES TROUBLES DU COMPORTEMENT : LES PERSPECTIVES D'INTERVENTION

Les agents d'éducation des milieux scolaires québécois sont de plus en plus préoccupés par la question de l'intervention auprès des élèves manifestant des troubles du comportement. Cette question a aussi suscité beaucoup d'interrogations chez nos voisins du Sud et a poussé des chercheurs, tels McCauley (1977), puis Grosenick (1983, 1985), à réaliser une étude d'envergure nationale visant à dégager les principales composantes d'une bonne organisation des services éducatifs pour les jeunes présentant des troubles du comportement.

Parmi les composantes relevées dans l'étude de Grosenick (1983), huit ont été jugées essentielles par un comité consultatif composé de chercheurs et de professionnels travaillant auprès des élèves présentant des troubles du comportement. Elles sont énumérées au tableau II.

Tableau II

Les huit composantes essentielles d'une organisation de services éducatifs pour les jeunes présentant des troubles du comportement
. Philosophie d'intervention
. Identification des élèves en difficulté et détermination de leurs besoins
. Objectifs de l'intervention
. Méthodes éducatives
. Types de services éducatifs et manière de les offrir
. Participation du milieu
. Détermination du moment de l'arrêt des services éducatifs adaptés
. Évaluation

Dans les pages suivantes, nous verrons comment Grosenick définit chacune de ces composantes. Nous nous servirons ensuite de données issues de recherches réalisées dans les milieux scolaires québécois pour dégager un état de situation dans l'optique de la mise en application de ces composantes dans notre système éducatif. Nous croyons que cette information permettra aux divers agents d'éducation de se faire une idée sur la qualité de l'organisation de leurs services relativement à chacune des composantes et de prendre les mesures les plus appropriées pour continuer à les améliorer.

2.1 Une philosophie d'intervention

L'organisation efficace des services éducatifs pour les élèves présentant des difficultés comportementales nécessite une philosophie d'intervention. Cette dernière fournit un système de référence pour guider les interventions éducatives de manière à bien répondre aux besoins des jeunes présentant des troubles du comportement. Elle peut être basée sur des théories, croyances ou principes (Grosenick, 1983, 1985).

Au Québec, les agents d'éducation peuvent se référer à l'*École québécoise : énoncé de politique et plan d'action (MEQ, 1978)*, qui propose une philosophie d'intervention élaborée à la suite d'une consultation des agents d'éducation de tous les ordres d'enseignement, réalisée à l'échelle du Québec. Conformément à la Charte internationale des droits de l'homme, à celle des droits et libertés de la personne et à la Déclaration des droits de l'enfant, on y affirme le droit de tout enfant d'avoir accès à l'école publique québécoise et on confirme la responsabilité qui incombe aux écoles publiques d'accueillir les enfants en difficulté et d'offrir des services éducatifs adaptés à leurs besoins.

On ne se limite pas à garantir à ces enfants l'accès à l'école, on va plus loin en insistant sur la qualité des services qui doivent leur être offerts. Après avoir rappelé aux agents d'éducation la double finalité de l'éducation, soit le développement optimal de la personne et son insertion harmonieuse dans la société, on les invite à prévenir les difficultés

d'adaptation et d'apprentissage et à assurer aux élèves en difficulté l'accessibilité à des services éducatifs appropriés et de qualité. On rappelle enfin que l'organisation des mesures appropriées d'aide aux élèves doit aussi tenir compte du droit de l'enfant à grandir dans le cadre le plus normal possible.

On peut inférer, d'après une étude récente, que 64 p. 100 des commissions scolaires du Québec se réfèrent actuellement à cette conception pour guider leurs interventions éducatives auprès des élèves présentant des troubles du comportement (Royer, 1990).

Cette philosophie se retrouve d'ailleurs dans la nouvelle Loi sur l'instruction publique, qui balise plus étroitement l'organisation des services éducatifs à l'intention des élèves handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et, par conséquent, les mesures d'aide destinées aux élèves présentant des troubles du comportement. Selon cette loi, toutes les commissions scolaires ont la responsabilité d'assurer les services éducatifs aux personnes relevant de leur compétence. Elles doivent également adapter les services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) selon les besoins de ces derniers. Enfin, elles sont tenues d'adopter, par voie de règlement, les normes d'organisation des services éducatifs à ces élèves de manière à faciliter leurs apprentissages et leur insertion sociale. Ce règlement doit notamment prévoir :

1) les modalités d'évaluation des élèves handicapés et des élèves présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage;
2) les modalités d'intégration de ces élèves dans les classes ou groupes ordinaires et aux autres activités de l'école, ainsi que les services d'appui à cette intégration et, s'il y a lieu, la pondération à faire pour déterminer le nombre maximal d'élèves par classe ou par groupe;
3) les modalités de regroupement de ces élèves dans des écoles, des classes ou des groupes spécialisés;

4) les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention destinés à ces élèves. (*Loi sur l'instruction publique, art. 235*)

2.2 L'identification des élèves en difficulté et la détermination de leurs besoins

2.2.1 Les besoins de l'élève

Dans l'étude de Grosenick, les besoins de l'élève ont trait aux caractéristiques de l'enfant présentant des troubles du comportement à partir desquelles on prend la décision de lui offrir des services éducatifs adaptés.

Selon Royer (1990), 61,9 p. 100 des commissions scolaires responsables de l'enseignement primaire au Québec se basent actuellement sur une définition écrite des caractéristiques qui permet de considérer un élève comme présentant un trouble du comportement. Une publication du ministère de l'Éducation intitulée *L'identification et l'évaluation des besoins des élèves présentant des troubles du comportement* (MEQ, 1991) propose d'ailleurs une mise en application de la définition actuelle du trouble du comportement et mentionne des critères qui devraient permettre aux commissions scolaires d'améliorer leurs pratiques en identifiant ces élèves et en déterminant leurs besoins avec un minimum d'ambiguïté.

Basé sur les récents développements de la recherche en Amérique, ce document propose un mode d'évaluation des besoins qui combine les avantages de deux méthodes complémentaires : la méthode normative, qui compare l'élève à un groupe de référence, et la méthode fonctionnelle, qui étudie les relations entre le comportement et le contexte dans lequel il se manifeste. Ainsi, l'agent d'éducation peut cerner rapidement la nature et l'importance des besoins de l'élève et relever des variables de l'environnement susceptibles d'être modifiées pour lui venir en aide.

Cette conception de l'évaluation des besoins de l'élève pose un défi au monde scolaire. En effet, on remarque qu'en général on y utilise les entrevues avec l'enseignant, avec l'élève ou ses parents, les évaluations pédagogiques, les tests d'intelligence et l'observation en classe à une fréquence beaucoup plus élevée (70 p. 100 et plus) que les échelles comportementales (45,6 p. 100) et les grilles d'observation en classe (39,3 p. 100). Il est intéressant de noter qu'aux États-Unis, ces deux dernières sources d'information sont les plus fréquemment utilisées (95 p. 100) (Royer, 1990). Il est possible qu'on assiste à un recours plus fréquent à l'évaluation fonctionnelle des besoins de l'élève à la suite de la diffusion du module de formation proposé par le ministère de l'Éducation intitulé *L'observation systématique du comportement* (MEQ, 1990). Ce dernier vise à sensibiliser l'enseignant aux avantages que comportent les méthodes d'évaluation fonctionnelles et à l'habiliter à utiliser diverses techniques d'observation en classe. Il demeure cependant toujours fortement souhaitable qu'une évaluation psychologique vienne compléter l'information recueillie par l'enseignant en faisant ressortir les sentiments, les attitudes, les perceptions, les processus de pensée de même que certains traits de la personnalité de l'élève.

Conformément à l'esprit du bilan fonctionnel, l'évaluation doit permettre aux agents d'éducation de se faire un portrait complet de l'élève qui fasse ressortir ses forces actives (connaissances et habiletés) autant que ses besoins dans les différentes sphères de son expérience de l'école.

2.2.2 L'évaluation des élèves en difficulté : un modèle en paliers

L'évaluation des élèves en difficulté comportementale a trait aux méthodes et aux politiques relatives à l'identification des élèves en difficulté, à leur évaluation, ainsi qu'à leur accès à des services éducatifs adaptés.

L'obligation des commissions scolaires de statuer sur les modalités d'évaluation des enfants handicapés et des élèves présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage

met en évidence l'importance qui doit être accordée à cette dimension dans l'intervention auprès des élèves présentant des troubles du comportement. Le ministère de l'Éducation, qui suit avec intérêt les travaux des chercheurs, propose aux commissions scolaires d'adopter un modèle d'évaluation en paliers. Ce modèle élaboré et utilisé en Iowa (Wood et autres, 1985) est le résultat d'un travail d'équipe considérable appuyé par de nombreuses recherches. Il représente, selon l'avis des spécialistes (CCDB, 1987, 1989), ce qui se fait de mieux et de plus complet dans le domaine de l'évaluation des troubles du comportement à l'école. Ce modèle conçoit l'évaluation non pas comme une action ponctuelle dont le résultat est la catégorisation de l'enfant, mais comme un processus continu qui passe par plusieurs étapes avant qu'une décision officielle ne soit prise sur la nécessité de lui offrir des services éducatifs adaptés.

Il s'agit d'une conception de l'évaluation centrée sur l'intervention, qui permet d'accorder à l'élève l'aide dont il a besoin sans attendre qu'il soit formellement identifié comme présentant des troubles du comportement.

Cette approche permet de reconnaître la compétence de l'enseignant et de lui attribuer un rôle et des responsabilités de premier plan auprès de l'élève en difficulté comportementale. C'est à sa demande que sont affectées graduellement les ressources humaines et matérielles dans l'évaluation et l'intervention liées aux besoins de l'élève. L'enfant et ses parents sont invités à participer activement dès le début au processus d'évaluation et d'intervention.

Ce modèle d'évaluation, d'ailleurs décrit dans le document *École et comportement : l'identification et l'évaluation des besoins des élèves présentant des troubles du comportement* (MEQ, 1991), propose les cinq étapes suivantes :

1- Mises au point en classe ou au foyer

Ces interventions sont réalisées par l'enseignant. Si elles ne suffisent pas, il fait appel aux ressources usuelles de l'école.

2- Activités préalables à la demande officielle d'identification

Ces activités ne requièrent pas l'identification de l'élève comme présentant des troubles du comportement. Des actions sont entreprises, à partir des ressources de l'école et des services complémentaires offerts. Si elles échouent, l'enseignant fait une demande officielle d'identification de l'élève, en prévision d'une demande de services adaptés.

3- Demande de services éducatifs adaptés

Le directeur forme une équipe chargée de déterminer les interventions requises par la situation de l'élève. Cette équipe commence par évaluer si l'élève profite ou non des services et du classement actuels. L'évaluation doit être aussi complète que nécessaire. S'il faut des services éducatifs adaptés, l'équipe passe à l'étape suivante, caractérisée par une analyse plus formelle des difficultés comportementales de l'élève.

4- Choix des services éducatifs adaptés

L'équipe conçoit les services éducatifs qui répondraient le mieux aux besoins évalués tout en maintenant l'élève dans l'environnement physique et social le moins contraignant possible. Si le service prévu n'est pas offert dans l'école, la commission scolaire fait tout en son pouvoir pour trouver ou organiser un service répondant aux besoins qui ont été déterminés.

5- Mise en oeuvre des interventions privilégiées

Sous la responsabilité du directeur d'école, l'équipe réalise les interventions privilégiées et les révise selon les résultats obtenus. Ces interventions prennent appui sur le bilan de la situation actuelle de l'élève, sur l'énoncé des objectifs poursuivis, sur la description sommaire des services requis ainsi que sur les modalités de révision périodique.

Les paliers 1 et 2 sont des étapes d'évaluation-intervention structurées dans un but préventif et sont préalables à l'admissibilité d'un élève à des services adaptés (et de par le fait même, à son identification comme élève présentant des troubles du comportement).

La démarche proposée dans ce modèle rejoint en bonne partie ce que de plus en plus de gens des milieux scolaires québécois associent à la démarche du plan d'intervention. Sans être une panacée, elle permet au milieu scolaire de se centrer sur les besoins particuliers de chaque élève présentant des troubles du comportement. Cette intervention plus individualisée constitue un défi de taille pour le monde scolaire, davantage habitué à l'organisation de services collectifs.

La définition du plan d'intervention ne saurait être restreinte à une formalité administrative, c'est-à-dire à un simple formulaire à remplir. S'inscrivant dans la même lignée que le bilan fonctionnel, le plan d'intervention est une démarche de planification systématique des services nécessaires pour répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté ou handicapé. Comme toute démarche de planification, il comporte des éléments d'analyse des besoins, ainsi que des choix d'objectifs, de moyens de les atteindre, de répartition de ces objectifs dans le temps et de détermination des responsabilités. Son évaluation périodique lui donne aussi un caractère dynamique. Ce plan est établi par le directeur d'école avec l'aide des parents de l'élève, de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, et du personnel qui donne des services à cet élève.

Le plan d'intervention correspond souvent à la composante éducative d'un plan plus global, le plan de services. Dans cette perspective, l'école doit demeurer ouverte à la participation de personnes extérieures au milieu scolaire à l'élaboration du plan d'intervention. Elle doit même rechercher activement leur collaboration dans la mesure où leur action peut compléter la sienne dans une perspective d'éducation globale.

2.3 Les objectifs de l'intervention

La troisième composante mentionnée par Grosenick (1985) se rapporte aux objectifs de l'intervention. Elle a trait au but poursuivi lorsque des services éducatifs adaptés sont offerts à un élève présentant des troubles du comportement (Grosenick, 1985).

Selon Wood (1985), l'objectif ultime de l'intervention auprès de l'élève présentant des troubles du comportement consiste à favoriser son développement optimal en facilitant son apprentissage et son adaptation. La Loi sur l'instruction publique livre sensiblement le même message aux agents d'éducation québécois lorsqu'à l'article 235, elle demande aux commissions scolaires d'adopter les normes d'organisation des services éducatifs aux EHDAA de manière «à faciliter leurs apprentissages et leur insertion sociale».

L'établissement d'objectifs précis et adaptés aux besoins des élèves constitue un défi important pour l'ensemble des milieux scolaires soucieux d'intervenir avec professionnalisme auprès des élèves en difficulté comportementale. En effet, une minorité de commissions scolaires québécoises (25,8 p. 100) ont un document comprenant les objectifs à atteindre dans le cadre d'un plan d'intervention auprès d'élèves présentant des troubles du comportement. Lorsqu'ils existent, ces documents mentionnent des objectifs comportementaux et affectifs reliés aux relations avec les compagnons et l'auto-contrôle (Royer, 1990).

De leur coté, Sodac et ses collaborateurs (1988) mentionnent cinq composantes importantes dont on doit tenir compte dans l'élaboration d'un programme d'intervention de qualité à l'intention de ces élèves :

1) favoriser l'acquisition de comportements utiles ou souhaitables;
2) atténuer les comportements inappropriés;
3) développer des habiletés sociales et des mécanismes d'adaptation personnelle;
4) poursuivre l'atteinte des objectifs d'apprentissage prescrits dans les programmes d'études;
5) favoriser la généralisation et le maintien des habiletés.

L'intervention auprès des élèves présentant des troubles du comportement devrait idéalement comporter tous ces objectifs, de façon à maximiser leurs chances d'être bien préparés lorsqu'ils auront à faire face seuls à différentes situations difficiles de la vie quotidienne. Cependant, dans une perspective éducative, les objectifs retenus dans les plans d'intervention élaborés pour ces élèves doivent correspondre au type d'habiletés comportementales, sociales ou scolaires nécessaires pour leur permettre un retour rapide à des services éducatifs ordinaires. Ces objectifs, dits à long terme, et choisis de façon à combler leurs besoins, doivent être précisés au moyen d'objectifs particuliers, observables, mesurables et atteignables à court terme et moyen terme (George et Lewis, 1991).

2.4 Les méthodes éducatives

Selon Grosenick, les méthodes éducatives sont les pratiques journalières utilisées dans les interventions auprès des jeunes présentant des troubles du comportement. Elles sont des moyens choisis par les agents d'éducation pour les aider à atteindre les objectifs d'apprentissage et de développement correspondant à leurs besoins. Elles incluent les interventions relatives au contrôle et au développement de certains comportements et sont souvent regroupées à l'intérieur de programmes d'intervention.

Une équipe de professionnels de l'Iowa (Sodac, 1988), préoccupée par l'incohérence du contenu des programmes jusqu'alors offerts à ces élèves, a élaboré un volumineux recueil d'interventions sélectionnées en fonction des cinq objectifs mentionnés au point 2.3.

Le vif intérêt et le besoin d'information manifestés par bon nombre d'agents d'éducation des milieux scolaires québécois à propos des méthodes éducatives actuellement jugées les plus efficaces justifient un développement plus important de la présente section du document.

2.4.1 Un préalable : un enseignement de qualité

Avant de faire état des interventions proposées, il convient de souligner les six éléments considérés par ces professionnels comme devant être associés à un enseignement de qualité et dont la mise en place devrait être assurée préalablement à l'identification de l'élève en difficulté comportementale et à l'élaboration d'un programme particulier d'intervention :

1) les attentes de l'enseignant/les règles;
2) l'organisation physique de la classe;
3) les habiletés de communication de l'enseignant;
4) les techniques d'influence de l'enseignant;
5) la compréhension du mode d'adaptation émotionnelle et sociale de l'élève;
6) l'accent sur l'autonomie de l'élève.

Les attentes de l'enseignant/les règles

Les règles peuvent aider l'enseignant et les élèves à faire face à des situations stressantes ou complexes (Rich, 1982). Smith (1983) souligne l'importance d'établir des

règles qui définissent clairement les comportements attendus de même que les conséquences des dérogations. Il est recommandé de s'en tenir à cinq ou six règles raisonnables et nécessaires, énoncées brièvement, clairement et de façon positive. Les règles doivent être enseignées, placées bien en vue dans la classe et révisées régulièrement avec les élèves. Enfin, elles doivent être appliquées de façon uniforme.

L'organisation physique de la classe

Miller, Epps et McGinnis (1985) soulignent l'importance de planifier d'abord certaines variables de l'environnement scolaire, tels l'espace, le regroupement des élèves et l'horaire quotidien, avant d'entreprendre toute autre intervention visant à modifier le comportement des élèves.

Pour la planification de l'espace, on doit composer avec plusieurs facteurs, tels le nombre d'élèves, le nombre d'aires de travail, et la proximité des élèves, compte tenu de leur comportement. On doit aussi prévoir un espace isolé du reste de la classe qui pourra permettre à un ou plusieurs élèves de s'adonner à une activité ou de réaliser une objectivation à la suite de la manifestation d'un trouble du comportement.

La recherche ne propose pas de solution au problème de regroupement des élèves. On suggère à l'enseignant de se référer à certaines caractéristiques des jeunes, comme leur autonomie, leurs habiletés ou leurs intérêts. Stainback, Stainback et Froyen (1987) recommandent de regrouper les élèves de façon qu'ils travaillent en collaboration plutôt que de façon compétitive.

Les activités d'apprentissage, les périodes de discussion et les activités libres doivent se dérouler suivant un horaire quotidien défini. Selon le principe de Prémack, les tâches plus agréables devraient suivre les activités plus exigeantes de manière à renforcer leur exécution.

Selon Chandler et Jones (1983), l'approche pédagogique doit miser sur les forces de l'élève et mettre l'accent sur le rendement individuel plutôt que sur la compétition. Des travaux courts, précis et variés doivent être planifiés de façon à favoriser la réussite de l'élève.

Les habiletés de communication de l'enseignant

Ginott (1972) lie l'efficacité de l'enseignant à sa capacité d'établir des interactions de qualité avec l'élève. Grâce à ces interactions, l'enseignant contribue à créer un climat émotionnel propice aux apprentissages et présente un modèle adéquat à imiter.

Entre autres techniques, il propose d'adresser à l'élève des messages portant sur la situation et non pas sur son caractère, d'exprimer ses besoins et sentiments clairement et fermement sans le blâmer ou l'humilier; il suggère aussi à l'enseignant de féliciter l'élève pour son comportement en soulignant sa performance lorsqu'il croit sincèrement qu'il le mérite, d'éviter le sarcasme et les surnoms, et de corriger le comportement inapproprié en en proposant un autre. Enfin, il recommande à l'enseignant d'adopter une attitude d'écoute favorable à l'expression des émotions de l'élève.

De façon à susciter et à maintenir l'attention des élèves, on recommande à l'enseignant de présenter les connaissances sous forme de courts énoncés abondamment assortis d'exemples, de varier la présentation des cours, de rendre l'information signifiante et intéressante pour les jeunes, de parler avec douceur et intonation, de se tenir près des élèves et, enfin, de les encourager activement dans leurs apprentissages en leur posant des questions ou en sollicitant leurs opinions (Lloyd, 1980).

L'habileté à communiquer inclut aussi tout un répertoire de signes verbaux ou non verbaux, d'approches et de consignes pour inciter au calme et faciliter la maîtrise du comportement.

Les techniques d'influence de l'enseignant

Redl et Wineman (1957) ont proposé diverses interventions dites de surface pour enrayer de légers problèmes de comportement avant qu'ils ne deviennent majeurs. Clarizio et McCoy (1983) les ont regroupées suivant trois catégories : celles qui renforcent l'auto-contrôle, celles qui prêtent assistance à l'élève vis-à-vis la tâche et celles qui font appel à la réalité et aux valeurs. L'intervention par un signe quelconque, le fait d'ignorer volontairement un écart de conduite, la stimulation de l'intérêt, la baisse de la tension par l'humour, la diversion et le rapprochement physique sont des techniques que l'enseignant peut utiliser. Lorsque les exigences sociales ou pédagogiques sont trop élevées pour l'élève, il convient d'agir avant que sa frustration ne devienne trop importante et qu'apparaissent des comportements inappropriés. L'aide opportune, la restructuration de la situation d'apprentissage, la mise en place d'un horaire de travail régulier, le retrait de l'élève et le contrôle de l'espace et du matériel sont les techniques recommandées dans ces circonstances. L'appel à une valeur ou à la réalité, lorsqu'on y a recours sporadiquement, peut permettre à l'enfant de saisir le sérieux d'une situation, à condition toutefois qu'il partage la valeur à laquelle on fait appel.

La compréhension du mode d'adaptation émotionnelle et sociale de l'élève

La planification d'une intervention nécessite que l'enseignant détermine les éléments du contexte scolaire qui provoquent des réactions émotionnelles chez l'élève de même que des conduites répétitives non appropriées.

À l'aide d'instruments d'évaluation, par observation ou par entrevue, l'enseignant peut recueillir un ensemble de données lui permettant d'analyser l'adaptation sociale de l'élève dans ses interactions avec ses compagnons ou d'autres membres de son milieu et ce, dans différents contextes.

En traduisant les situations problèmes en comportements positifs, l'enseignant peut arriver à spécifier les habiletés sociales désirées qui devraient faire partie du programme d'intervention. Il lui reste ensuite à analyser ce qui doit être fait pour atteindre l'objectif visé en tenant compte du contexte, de l'âge, de la maturité, du niveau de développement intellectuel, du niveau de rendement de l'élève, des préalables nécessaires et du temps de pratique requis pour le maîtriser.

L'accent sur l'autonomie de l'élève

Cette composante a trait au souci que doit avoir l'agent d'éducation de venir en aide à l'élève en utilisant les moyens les plus normalisa- possible. Elle met l'accent sur l'utilisation de techniques favorisant la généralisation et le maintien des acquisitions tant comportementales que pédagogiques.

L'évaluation d'un programme d'intervention à l'intention d'un élève qui présente des troubles du comportement exige que l'agent d'éducation cible le plus précisément possible le niveau d'auto-contrôle de l'élève, de même que ses besoins sur les plans social et émotionnel, de façon à lui éviter la frustration et la régression souvent associées à la mise en oeuvre d'un programme composé de techniques d'intervention inappropriées.

Ainsi, certains élèves présentant des comportements de retrait et d'anxiété sont susceptibles de bénéficier de la mise en oeuvre des conditions liées à un enseignement de qualité et associées à des interventions plus particulières comme la désensibilisation , la relaxation, l'imagerie mentale, l'entraînement aux habiletés sociales et le *counselling* (conseillance). Cependant, ceux qui sont agressifs et impulsifs nécessitent de plus des interventions pour accentuer ou atténuer les comportements en plus du recours aux autres techniques (Smith, Wood et Grimes, 1985).

Au début, il est fréquent que les besoins de l'élève nécessitent une organisation de l'environnement de même qu'un contrôle externe important. Selon les progrès réalisés, l'agent d'éducation diminue graduellement le contrôle externe pour insister davantage sur le développement du contrôle personnel nécessaire à l'adaptation de l'élève à l'école. Pour illustrer ce principe, McKinnon et Kiraly (1984) ont d'ailleurs élaboré une synthèse des stratégies d'intervention les plus largement utilisées. Leur classification permet à l'enseignant de choisir une stratégie en fonction du besoin de contrôle extérieur plus ou moins important de l'élève.

2.4.2 Les interventions visant l'acquisition de comportements souhaitables

Lorsqu'il s'agit de faire acquérir et de maintenir un comportement souhaitable, l'approche béhaviorale constitue un des outils les plus fonctionnels à la portée de l'enseignant (Walker, 1979). Le façonnement, l'imitation d'un modèle de même que le renforcement positif, appliqués sous forme de système à jetons ou de contrat comportemental, sont particulièrement recommandés. La plupart de ces techniques s'adressent aussi bien à un groupe d'élèves qu'à un individu, ce qui représente un avantage certain pour l'enseignant.

Compte tenu du fait que plusieurs ouvrages traitent abondamment de ces principes et des techniques qui en découlent, nous n'avons pas jugé pertinent d'en reprendre ici la description. Le lecteur qui veut approfondir ses connaissances sur cette question est invité à consulter les ouvrages sur la question et les guides d'intervention publiés par le ministère de l'Éducation.

2.4.3 Les interventions visant l'atténuation de comportements inappropriés

Lorsque l'objectif consiste à atténuer les comportements inadéquats chez l'élève, on recommande à l'agent d'éducation de procéder à l'analyse du comportement de façon à

bien saisir le lien existant entre ce dernier, ses antécédents et ses conséquences. On suggère de choisir de préférence des techniques non aversives telles que l'extinction, le renforcement d'un comportement incompatible et le modelage utilisant un compagnon en exemple.

L'agent d'éducation peut aussi recourir à d'autres techniques légèrement plus aversives, telle la réprimande. Selon Tanner (1978), cette dernière peut être efficace si elle est énoncée à voix basse, ce qui procure à l'élève un modèle de communication adéquat et exerce sur lui un effet calmant. L'utilisation des conséquences naturelles ou logiques de façon concomitante au comportement ciblé, de même que l'imposition d'un coût lié à la manifestation d'un comportement inapproprié tendent à en diminuer la fréquence.

Quoique la punition et l'exclusion soient parfois nécessaires pour diminuer les comportements inappropriés chez l'élève, le bon enseignant peut éviter d'y avoir recours dans la plupart des cas. Selon Rutherford et Neel (1978), la punition ne doit être appliquée que dans les circonstances suivantes :

a) lorsqu'il est impossible de recourir à d'autres méthodes, tel le renforcement de comportements incompatibles ou l'extinction;
b) lorsque les comportements inappropriés sont gratifiants au point qu'aucun autre renforçateur positif ne puisse leur être substitué;
c) lorsque les comportements sont dangereux pour l'élève ou les autres;
d) lorsque les comportements sont tellement extrêmes qu'ils compromettent la relation avec les personnes qui s'en occupent.

Compte tenu du peu de recherches sur les effets réels de la technique qui consiste à maintenir physiquement un enfant en état de crise, son usage devrait être lui aussi limité en milieu scolaire. Elle ne devrait être utilisée qu'en dernier ressort pour empêcher l'enfant de se blesser ou de blesser ses compagnons (Schloss et Smith, 1987).

Un relevé de la documentation récente indique le recours de plus en plus fréquent à des techniques d'auto-contrôle et de modification cognitive du comportement en vue de réduire les comportements inappropriés chez les jeunes. La médiation est une technique utilisée pour enrayer un problème sérieux se présentant à une fréquence modérée. Elle consiste pour l'élève à copier un texte à la suite d'un comportement inapproprié. Ce texte prend la forme d'un dialogue et répond aux quatre questions suivantes :

a) Qu'est-ce que j'ai fait de mal?
b) Pourquoi est-ce que c'était mal?
c) Qu'est-ce que j'aurais dû faire?
d) Qu'est-ce qui arrivera si je fais tel geste approprié?

Le texte permet de traduire en mots ce qui n'est pas clair pour l'enfant et lui donne l'occasion de saisir les relations de cause à effet qui peuvent expliquer son comportement. Des exercices répétés sont prévus pour conduire à une médiation verbale interne, qui entraine à son tour des comportements plus appropriés (Blackwood, 1970). Cette technique peut être utilisée pour plusieurs élèves simultanément dans plusieurs situations (autobus, cafétéria, etc.). Selon Marshall (1981), cette intervention est efficace avec les enfants impulsifs, non motivés à changer, peu conscients des conséquences, mais non fortement opposés à l'autorité.

La pratique de la médiation verbale est une autre technique utilisée avec des jeunes plus mûrs, réfléchis et motivés que les élèves soumis à l'essai basé sur la médiation. Cette intervention permet d'inviter l'élève à pratiquer la lecture personnelle d'énoncés susceptibles de l'aider à éviter les comportements inappropriés et à réagir adéquatement devant les antécédents qui provoquent habituellement ces comportements.

L'auto-évaluation renforcée est une technique basée sur le renforcement et le retrait du renforçateur pour atténuer ou supprimer le comportement inapproprié. Elle est utilisée avec les jeunes possédant les habiletés pour accéder à l'auto-contrôle, mais qui sont peu motivés. Ce type d'auto-évaluation est associé à un gain ou à une perte de jetons selon que l'élève a enregistré correctement ou non son comportement. Cette méthode est habituellement associée à un système d'économie de jetons basé sur les principes du renforcement positif ou du retrait du renforçateur.

2.4.4 Les interventions visant l'acquisition d'habiletés sociales et de mécanismes d'adaptation personnelle

Pour favoriser le développement d'habiletés sociales, Nichols (1984) recommande qu'on enseigne systématiquement aux jeunes des façons de réagir dans différentes situations sociales quotidiennes, de manière à enrayer leurs habitudes inappropriées et à contrôler davantage leurs propres pensées et actions. Cet auteur considère de première importance que les jeunes apprennent à interagir non seulement en classe, mais partout où ils se trouvent.

L'enseignement des habiletés sociales doit être planifié de la même façon que l'enseignement des habiletés pédagogiques. À partir des besoins décelés chez les jeunes, l'agent d'éducation doit choisir les habiletés à enseigner, les décortiquer pour fixer des étapes, les enseigner clairement aux jeunes, leur donner l'occasion de les pratiquer souvent et dans de nombreuses situations et, enfin, leur donner une rétroinformation sur leur rendement.

Selon Nichols (1984), un minimum de trois périodes, d'une durée approximative de 30 minutes chacune, devraient être consacrées hebdomadairement à l'entraînement systématique aux habiletés sociales. On recommande de travailler avec un groupe hétérogène d'entre trois et huit jeunes à cause du potentiel d'interaction sociale qu'elle comporte.

Divers outils peuvent s'avérer utiles. Certains ouvrages, tels ceux de McGinnis et Goldstein (1984) et de Goldstein et autres (1980) proposent un ensemble d'habiletés sociales graduées des plus simples aux plus complexes et adaptées aux jeunes du primaire et du secondaire. Au Québec, Ouellet et Labbé (1986) procèdent d'une façon similaire dans le programme d'entraînement aux habiletés sociales qu'ils proposent. Il existe aussi des programmes offrant une description détaillée des leçons et activités (Camp et Bash, 1981; Walker et autres, 1983).

Compte tenu que la majorité des élèves qui manifestent des troubles du comportement présentent une carence par rapport à l'habileté à planifier et à gérer leurs actes de façon constructive, il s'avère nécessaire de leur enseigner directement des stratégies d'auto-contrôle, que ce soit individuellement ou en groupe. L'auto-contrôle est enseigné en passant par une série d'étapes impliquant la verbalisation, le modelage et la pratique pour parvenir au langage intériorisé, lequel servira de guide au comportement.

L'agent d'éducation peut recourir à plusieurs techniques, dont l'entraînement à l'auto-instruction, qui apprend à l'élève à se donner intérieurement des directives verbales lui servant de stratégies de résolution de problème et se traduisant par un meilleur contrôle de son comportement (Kendall et Braswell, 1985). Le contenu de l'auto-instruction comprend habituellement cinq étapes : définir le comportement souhaité, planifier la stratégie, passer à l'action en se donnant intérieurement des directives, s'auto-renforcer et corriger ses erreurs. Au début, l'entraînement à l'auto-instruction porte sur des tâches scolaires. Il passe ensuite à des casse-tête abstraits et à des jeux à caractère plus social, pour travailler en dernier lieu les situations interpersonnelles. Le livre de Kendall et autres (1985) offre une bonne description des étapes à suivre pour entraîner l'élève à l'auto-instruction et suggère une douzaine de leçons d'une durée de 50 minutes planifiées en fonction de cet objectif.

L'agent d'éducation peut aussi recourir à des techniques de restructuration cognitive, qui visent à rendre l'élève conscient que son comportement est en grande partie lié à sa

façon personnelle d'interpréter les événements et qui lui apprennent à gérer sa pensée afin de parvenir à un meilleur contrôle.

À l'heure actuelle, il existe plusieurs programmes bien structurés susceptibles d'être utiles aux agents d'éducation. À titre d'exemple, mentionnons ceux d'Anderson (1982) et de Camp et Bash (1985), issus respectivement de la thérapie rationnelle émotive d'Ellis (1975) et de la médiation verbale. Il existe aussi certains ouvrages québécois comme celui de Claire Guillemette (1988).

De façon à préparer l'élève à aborder avec succès un grand nombre de situations sociales complexes comportant une multiplicité de solutions possibles, il s'avère essentiel que l'agent d'éducation le soumette à un entraînement des processus cognitifs impliqués dans la résolution de problème. Cette formation apparaît d'autant plus souhaitable qu'elle peut l'aider à corriger ses difficultés à trouver différentes solutions à un problème, à procéder par étape dans la mise en place des solutions et à aborder un problème en adoptant le point de vue d'un autre. Platt et autres (1975) et Black et autres (1984) ont mis au point de tels programmes d'entraînement à l'intention des élèves présentant des troubles du comportement. En procédant par exposés, démonstrations, jeux de rôles, exercices pratiques individuels ou en groupe, devoirs, etc., ces programmes aident les jeunes à retenir et à généraliser les six étapes du processus de résolution de problème :

1) définir le problème et déterminer à qui il appartient de le résoudre;
2) élaborer un minimum de trois solutions au problème;
3) déterminer les conséquences positives et négatives de chaque solution;
4) définir les critères qui serviront à guider le choix d'une solution (par ex. : la solution retenue ne devra pas contrevenir aux règles de l'école);
5) choisir une solution et l'appliquer;
6) évaluer les résultats.

L'enseignement de l'auto-contrôle doit aussi permettre à l'élève de développer des habiletés d'auto-régulation qui l'amènent à changer et à maintenir son comportement en l'absence d'une supervision extérieure immédiate. Parmi ces habiletés, on note l'auto-enregistrement, l'auto-évaluation et l'auto-renforcement.

Lorsque le problème de comportement apparaît lié au stress de l'élève, il peut être bénéfique pour ce dernier d'apprendre à gérer son stress en accroissant son habileté à contrôler volontairement les changements psychophysiologiques survenant en lui. L'entraînement à la relaxation et à l'imagerie mentale visent l'atteinte de cet objectif.

L'éducation de l'affectivité constitue une dimension essentielle de l'intervention auprès des élèves présentant des troubles du comportement. Elle se rapporte à leur développement dans le domaine des attitudes, des valeurs et des sentiments (Morse et autres, 1980). Parmi les approches les plus citées se trouvent l'éducation émotive rationnelle, l'analyse transactionnelle, l'éducation morale, la vidéothérapie et la bibliothérapie. Ces deux derniers types d'intervention sont des applications du modelage utilisant des films ou des lectures spécialement sélectionnées. Comme toute mesure éducative, l'éducation de l'affectivité doit être planifiée et structurée par l'enseignant, qui peut au besoin recourir au soutien des professionnels des services complémentaires.

2.4.5 Les interventions visant l'atteinte des objectifs d'apprentissage prescrits dans les programmes d'études

Compte tenu que les émotions saines et les comportements appropriés sont des retombées du succès scolaire (Gallagher, 1979), un bon programme d'intervention à l'intention des élèves ayant des troubles du comportement doit offrir à l'élève un enseignement dont le contenu, les méthodes et le matériel sont adaptés à ses besoins, de façon à favoriser sa réussite scolaire.

L'enseignant doit élaborer sa programmation pédagogique en tenant compte du bilan des acquis de l'élève et des objectifs terminaux prescrits par les programmes d'études réguliers. Autant que possible, l'enseignant doit utiliser le matériel pédagogique régulier dans son enseignement aux élèves présentant des troubles du comportement.

Parmi le vaste choix de méthodes d'enseignement offertes, l'enseignant doit sélectionner celle qui convient au type d'habileté à enseigner, tout en tenant compte des caractéristiques de l'élève (style d'apprentissage, niveau d'attention, etc.). L'enseignement directif est une méthode reconnue pour son efficacité auprès des élèves présentant des troubles du comportement. Cette approche préconise un enseignement collectif dans lequel l'enseignant choisit les objectifs pédagogiques à atteindre, de même que le matériel, et enseigne directement le contenu des programmes en recourant au modelage, lorsque c'est nécessaire. Cette méthode alloue un temps important à la pratique par l'élève de l'habileté qu'il doit acquérir et assure sa participation à l'apprentissage proposé. L'efficacité de la méthode est particulièrement liée à la forme et à la structure des leçons qui favorisent l'attention et la réponse de l'élève, à l'organisation séquentielle des habiletés à enseigner, à la pratique et à la rétroaction.

Quoique l'enseignement individualisé peut être efficace avec des élèves facilement distraits, retirés ou dissipés en groupe, la recherche actuelle indique une plus grande efficacité de l'enseignement en groupe par rapport à l'enseignement individuel (Fisher et autres 1981; Stevens et Rosenshine, 1981). Elle confirme également que l'augmentation du temps alloué à la tâche entraine une réussite accrue (Rosenshine et Berliner, 1978). Le tutorat et l'apprentissage coopératif sont deux méthodes utiles à cette fin, car elles permettent de faire participer les élèves à la gestion de l'enseignement. Elles peuvent s'avérer profitables aux élèves qui ont des difficultés de comportement parce qu'elles leur permettront de mettre en pratique leurs habiletés sociales et leur capacité de résoudre des problèmes.

2.4.6 Les interventions visant la généralisation et le maintien des habiletés

Pour s'assurer que les acquis comportementaux et scolaires de l'élève se maintiennent (dans le temps) et se généralisent (à d'autres situations), l'enseignant doit tenir compte précisément de ces objectifs dans sa planification et sa programmation.
L'application des principes suivants est reconnue pour favoriser la généralisation (Alberto et Troutman, 1982; Epps et autres, 1985; Kazdin, 1980) :

1) utiliser des renforçateurs présents dans l'environnement habituel;
2) pratiquer les comportements nouvellement acquis dans différentes situations;
3) permettre à l'élève de recevoir de l'enseignement de différents enseignants;
4) présenter l'enseignement de différentes façons;
5) accroître les similitudes entre la situation d'entraînement et les autres situations dans lesquelles le comportement devra être produit;
6) renforcer le comportement à intervalle variable;
7) enseigner à l'élève à gérer son propre comportement.

Tout comme la généralisation, le maintien du comportement ne se produit pas naturellement. L'enseignant doit systématiquement recourir à des stratégies telles le surapprentissage, la diminution graduelle et le délai du renforcement, la réduction de l'assistance concrète à l'élève et le renforcement par les compagnons pour permettre à l'élève d'atteindre cet objectif.

La lecture de la présente section a permis de constater l'abondance et la variété des méthodes éducatives qui peuvent être appliquées avec succès à des élèves d'âge et de niveau différents. Cependant, ces dernières auraient intérêt à être mises au point davantage au Québec. En effet, dans la majorité des commissions scolaires, il n'y a pas de programmes d'intervention destinés aux élèves présentant des troubles du comportement (81,8 p. 100). Là où il y en a, les aspects comportementaux et pédagogiques sont les plus importants. Les

interventions éducatives suggérées dans ces programmes sont principalement individualisées, développementales et correctives.

Les stratégies d'intervention les plus utilisées sont le renforcement positif (93,6 p. 100), l'apprentissage de comportements sociaux (83,7 p. 100) et l'auto-contrôle (67,4 p. 100). La gestion de l'environnement est utilisée dans une proportion de 53 p. 100. Le taux de satisfaction élevé des agents d'éducation (88,8 p. 100) recourant à ces pratiques milite en faveur de l'élaboration de programmes d'intervention articulés proposant à l'enseignant un choix varié de stratégies à utiliser avec les élèves présentant des troubles du comportement.

Plusieurs des stratégies mentionnées ci-dessus sont reprises de façon plus détaillée dans une autre publication de la série *École et comportement* intitulée *L'identification et l'évaluation des besoins des élèves présentant des troubles du comportement* (MEQ, 1991).

2.5 Les types de services éducatifs

La composante «services éducatifs» regroupe les types de services éducatifs offerts pour répondre aux besoins des élèves présentant des troubles du comportement. Elle englobe également les politiques et règlements de la commission scolaire contribuant à l'efficacité des services éducatifs offerts.

Aux États-Unis, dans 60 p. 100 des districts scolaires, les élèves de l'éducation préscolaire au secondaire ont accès à des services éducatifs organisés selon un modèle gradué (Grosenick, 1985). Selon cette auteure, même si la classe spécialisée demeure un des types de services les plus fréquemment offerts aux élèves présentant des troubles du comportement, le soutien en classe ordinaire et divers types de classes ressources constituent des solutions de rechange très valables.

Au Québec, un relevé effectué par le ministère de l'Éducation en 1988-1989 relativement aux services offerts à ces élèves révèle qu'ils étaient majoritairement intégrés dans des classes ordinaires au primaire alors qu'au secondaire, le nombre d'élèves intégrés au régulier était inférieur au nombre d'élèves regroupés en classes ou en écoles spéciales (tableau III).

TABLEAU III

Répartition des élèves présentant des troubles du comportement selon les services offerts dans les commissions scolaires 1988-1989

	Primaire	Secondaire
Classe ordinaire	61,5 %	40,0 %
Classe spéciale	29,1 %	41,0 %
École spéciale	7,3 %	9,7 %
Autres	2,1 %	9,3 %

Le mode de regroupement peut varier considérablement d'une commission scolaire à l'autre. Bien que les besoins de l'élève devraient être le premier facteur à considérer, il n'en demeure pas moins que la disponibilité limitée des ressources détermine souvent la qualité des services dont l'enfant peut bénéficier.

Le niveau de satisfaction des agents d'éducation des milieux scolaires varie actuellement selon les types et les modèles de services offerts aux élèves présentant des troubles du comportement. Amenées à évaluer la pertinence des ressources participant à l'organisation des services à ces élèves, ces personnes considèrent adéquats les services de psychologie, de même que les services d'encadrement et de surveillance. Ils soulignent la nécessité d'une

amélioration en ce qui concerne les services sociaux et le perfectionnement des enseignants en matière d'intervention auprès des jeunes en difficulté.

2.6 La participation du milieu

La participation du milieu a trait à la nature de l'interaction de même qu'au degré d'interaction existant entre les services éducatifs, les parents et les organismes préoccupés par les besoins des jeunes (Grosenick, 1985).

L'importance de cette concertation entre agents d'éducation est reconnue par la Loi sur l'instruction publique. On y confie au directeur ou à la directrice de l'école la responsabilité d'établir un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève ayant des difficultés comportementales, avec l'aide des parents, du personnel qui dispense des services à l'élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable (art. 47). On reconnait alors l'importance de la contribution des uns et des autres, sur des plans différents, mais complémentaires.

Pour assurer la participation des parents, les commissions scolaires semblent se limiter jusqu'à maintenant à les informer sur les progrès de leurs enfants et à les inviter aux rencontres et études de cas tout en les faisant participer aux décisions éducatives. Dans le modèle en paliers adapté de l'Iowa, les parents sont invités à participer dès le début au processus d'évaluation-intervention amorcé par l'enseignant. Ils sont informés, et invités à appuyer la demande officielle de services adaptés faite par l'enseignant. Ils participent aux décisions concernant l'intervention à réaliser et y prennent part dans la mesure de leurs capacités. Il est à noter que la formation des parents au contrôle du comportement, intervention jugée très efficace par plusieurs auteurs, est fort peu fréquente et mériterait d'être approfondie davantage au Québec.

La moitié des commissions scolaires québécoises peuvent compter sur des ententes de services écrites avec des organismes du milieu relativement aux services éducatifs à offrir aux élèves présentant des troubles du comportement. Les services sociaux extérieurs à l'école et ceux de la Protection de la jeunesse constituent les ressources extérieures auxquelles recourent le plus fréquemment les commissions scolaires.

On observe un nombre croissant de milieux scolaires qui collaborent activement avec des organismes du réseau de la Santé et des Services sociaux en vue d'élaborer un plan de services englobant l'ensemble des plans d'intervention (soutien à la famille, services sociaux, loisirs, éducation, etc.).

L'élève lui-même ne doit pas être oublié dans le partage des responsabilités liées à l'intervention. Il doit être le centre des discussions, leur point de départ et leur point d'arrivée. C'est la raison pour laquelle la loi prévoit sa participation, à moins qu'il en soit incapable, aux échanges entre tous les intéressés. Dans la mesure du possible, il est même souhaitable que l'élève soit amené à prendre des responsabilités de plus en plus grandes dans l'élaboration et le «suivi» de son plan.

2.7 La détermination du moment du retrait des services éducatifs adaptés

La présente section porte sur les méthodes utilisées pour déterminer le moment où un élève présentant des troubles du comportement n'a plus besoin de services éducatifs adaptés. Elle mentionne également des stratégies permettant aux agents d'éducation de faciliter la transition, le cas échéant, au milieu scolaire ordinaire.

La documentation mentionne que cette composante de l'intervention éducative a reçu jusqu'à présent relativement moins d'attention de la part des chercheurs et des milieux scolaires. En effet, aux États-Unis, seulement 51 p. 100 des districts scolaires ont des critères de sortie (de retrait des services éducatifs adaptés) tandis qu'au Québec, il est possible

que la proportion soit encore plus faible. On a quand même pu établir que pour les agents d'éducation des milieux scolaires québécois, les changements comportementaux, la possibilité pour le milieu ordinaire de reprendre l'élève, l'habileté de ce dernier à étendre ses comportements à d'autres milieux et l'acceptation de l'élève par ses compagnons constituent des facteurs importants dans la décision de mettre fin aux services éducatifs adaptés (Royer, 1990).

L'élaboration de critères de sortie et d'instruments d'évaluation suscite un intérêt croissant de la part des commissions scolaires, qui se disent peu satisfaites du nombre limité d'élèves en difficulté pouvant de nouveau recevoir des services éducatifs ordinaires après avoir bénéficié de mesures adaptées.

Selon George et Lewis (1991), c'est au moment des rencontres de suivi et d'évaluation du plan d'intervention que l'équipe d'agents d'éducation doit s'interroger sur la pertinence de cesser d'offrir à l'élève des services éducatifs adaptés. Cette décision devrait résulter d'une évaluation rigoureuse centrée sur l'élève et réalisée à partir de données objectives (Grosenick, 1990). Lorsque l'élève a reçu des services en classe-ressource ou en classe spéciale, cette évaluation devrait porter sur l'atteinte des objectifs retenus au moment de l'élaboration du plan d'intervention et jugés essentiels, le cas échéant, à une réintégration dans un milieu scolaire ordinaire. Elle devrait aussi permettre de tracer un portrait assez réaliste des exigences sociales, comportementales et pédagogiques de la classe dans laquelle on prévoit intégrer l'élève. Finalement, elle devrait tenir compte de l'éventail de services complémentaires et particuliers habituellement offerts aux jeunes ne bénéficiant pas de services éducatifs adaptés et auxquels l'élève nouvellement réintégré pourrait faire appel.

Grosenick (1990) de même que George et Lewis (1991) proposent aux agents d'éducation une démarche en quatre étapes pour préparer le retour de l'élève à des services éducatifs ordinaires. Ils font également mention d'actions pertinentes associées à chacune de ces étapes. Dans les lignes qui suivent, nous présentons les éléments essentiels de cette démarche.

Étape 1 - Planification à long terme

Les objectifs à long terme retenus doivent viser l'acquisition des habiletés essentielles pour réussir en contexte scolaire ordinaire. Ils doivent se rapprocher des exigences comportementales et pédagogiques du milieu ordinaire. Ils doivent être traduits en un ensemble d'objectifs précis et hiérarchisés de façon séquentielle. Les stratégies d'enseignement utilisées doivent favoriser la généralisation des habiletés de façon à ce qu'elles puissent servir en milieu ordinaire. Faire participer le personnel du secteur régulier au travail de l'équipe du plan d'intervention est donc très important.

Étape 2 - Activités préparatoires au retrait des services éducatifs adaptés

- Définir les caractéristiques du milieu ordinaire (approche et matériel pédagogique utilisés, mode d'évaluation, pratiques et règles en vigueur) de façon à sélectionner ce qui convient le mieux aux besoins de l'élève.

- Familiariser l'élève avec les exigences du contexte ordinaire et planifier l'intervention éducative adaptée de façon à lui permettre de pratiquer les habiletés requises et valorisées en contexte ordinaire.

- Évaluer le degré de préparation de l'élève à réintégrer le milieu ordinaire à partir des progrès réalisés dans l'acquisition des habiletés acquises et pratiquées en milieu éducatif adapté.

Étape 3 - Transition

- S'assurer de la compréhension et de l'accord des parents et de l'élève concernant le retrait des services éducatifs adaptés et l'orientation future.

- Décider du type de services complémentaires et particuliers à offrir à l'élève nouvellement intégré au milieu scolaire ordinaire.

- Déterminer la durée et la nature des activités favorisant la transition, en tenant compte du degré de préparation de l'élève et du personnel enseignant devant le recevoir.

Étape 4 - Suivi et évaluation

- Déterminer qui sera chargé de recueillir l'information sur le rendement de l'élève dans son nouveau milieu et à quelle fréquence.

- Prévoir les arrangements nécessaires pour permettre à l'enseignant responsable de l'élève d'avoir accès à des services de soutien.

Il est évident que même une bonne planification du retour de l'élève à des services éducatifs ordinaires ne peut, à elle seule, garantir la réussite de l'opération. L'enseignant dans ce secteur doit être capable d'assurer le maintien des comportements nouvellement acquis ou en enseigner d'autres et les renforcer au besoin. Il s'avère donc de première importance d'offrir de la formation et un soutien aux enseignants qui, souvent, se sentent mal préparés et peu à l'aise pour travailler auprès de ces élèves.

2.8 L'évaluation

Il est important qu'une évaluation des progrès de l'élève et des interventions réalisées par le personnel soit réalisée (Grosenick, 1985). Elle doit se faire périodiquement, suivant des modalités fixes (annuellement ou aux étapes) ou variables (selon le progrès), déterminées dans le règlement propre à chaque commission scolaire. L'évaluation doit permettre de vérifier l'atteinte partielle ou totale des objectifs prévus dans le plan d'intervention et répondre à une préoccupation majeure : celle de tenir compte des réactions et de l'évolution de l'élève en vue d'un réajustement rapide s'il y a lieu (Jobin, 1983).

L'évaluation ne doit pas porter seulement sur les progrès de l'élève; elle doit aussi jeter un regard critique sur les interventions réalisées par le personnel auprès des élèves présentant des troubles du comportement.

Dans les commissions scolaires québécoises, les progrès des élèves et leurs succès en milieu ordinaire sont les facteurs auxquels on recourt le plus fréquemment pour évaluer la qualité des services adaptés aux élèves présentant des troubles du comportement. La concertation et le soutien entre enseignants et parents, réalisés dans le cadre d'une intervention individualisée par du personnel et des parents bien formés, sont considérés par les conseillers et coordonnateurs en adaptation scolaire comme les éléments contribuant le plus aux succès des services éducatifs adaptés (Royer, 1990).

CONCLUSION

Perspectives

L'objectif du présent document était de présenter une synthèse des connaissances et des axes d'intervention en milieu scolaire auprès des élèves présentant des troubles du comportement. Il s'inscrit dans le cadre du «plan de développement» de la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires portant sur les services éducatifs offerts aux élèves qui présentent des troubles du comportement. Les actions actuellement entreprises vont donner lieu à la production d'instruments d'intervention à l'intention des enseignants et du personnel professionnel non enseignant du primaire et du secondaire. Ces documents, qui font partie d'une série intitulée *École et comportement*, devraient soutenir le personnel scolaire dans l'identification et l'évaluation des besoins des élèves présentant des troubles du comportement, de même que dans l'intervention auprès de ces élèves, que ce soit au primaire ou au secondaire.

La production de tout ce matériel n'a qu'un but : assister le personnel scolaire dans l'élaboration et la mise en place de services éducatifs de qualité pour les jeunes dont le comportement les empêche, de manière importante, d'atteindre les objectifs d'apprentissage et de socialisation de l'école.

BIBLIOGRAPHIE

ACHENBACH, T.M., and C.S. EDELBROCK, "Behavior Problems and Competencies Reported by Parents of Normal and Disturbed Children Aged Four Through Sixteen", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46 (1, Serial no 188), 1981.

ACHENBACH, T.M., and C.S.EDELBROCK, "Diagnostic, Taxonomic, and Assessment Issues", in T.H. Ollendick and M. Hersen (Eds.), *Handbook of Child Psychopathology*, 2nd ed., New York, Plenum, 1989.

ALBERTO, P.A., and A.C.TROUTMAN, *Applied Behavior Analysis for Teachers*, Columbus, Charles E. Merrill, 1982.

ANDERSON, J., *Thinking, Changing, Rearranging : Improving Self-esteem in Young People*, Oregon, Timberline Press, 1982.

ARNOLD, W.R., and T.M. BRUNGARDT, *Juvenile Misconduct and Delinquency*, Boston, Houghton Mifflin, 1983.

ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC, *Loi sur l'instruction publique*, deuxième session, trente-troisième législature, 1988.

BLACK, D.D., J.D. DOWNS, J. BASTIEN, and L.J. BROWB, *Motivation Systems Workshops Manual*, 3rd rev. ed., Nebraska, Division of Education, Father Flanagan's Boys Home, 1984.

BLACKWOOD, R., "The Operant Conditioning of Verbally Mediated Self-control in the Classroom", *Journal of School Psychology*, 8, 1970, p. 251-258.

CAMP, B.W., and M.A. BASH, *Think Aloud*, Champaign (Illinois), Research Press, 1981.

CAMP, B.W., and M.A. BASH, *Think Aloud Increasing Social and Cognitive Skills - Problem-solving Program for Children*, Illinois, Research Press, 1985.

CENTER, D.B., S.M. DEITZ, and M.E. KAUFMAN, "Student Ability, Task Difficulty, and Inappropriate Classroom Behavior : A Study of Children with Behavior Disorders", *Behavior Modification*, 6, 1982, p. 355-374.

CHANDLER, H.N., and K.E. JONES, "Learning Disabled or Emotionally Disturbed : Does it Make any Difference?" Part II, *Journal of Learning Disabilities*, vol. 16, no 9, 1983.

CHESS, S., and A. THOMAS, "Temperamental Individuality from Childhood to Adolescence", *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 16, 1977, p. 218-226.

CLARIZIO, H., and G. McCOY, *Behavior Disorders in Children*, 3ed., New York, Harper and Row, 1983.

COMER, J.P., "Is Parenting Essential to Good Teaching?" *NEA Today*,6 (6), 1988, p. 34-40.

COUNCIL FOR CHILDREN WITH BEHAVIORAL DISORDERS, "Position Paper on Definition and Identification of Students with Behavioral Disorders", *Behavioral Disorders*, vol. 13, no 7, 1987.

COUNCIL FOR CHILDREN WITH BEHAVIORAL DISORDERS, "White Paper on Best Assessment Practices for Students with Behavioral Disorders : Accommodation to Cultural Diversity and Individual Differences", *Behavioral Disorders*, vol. 14, no 4, 1989.

ELLIS, A., and R.A. HARPER, A New Guide to Rational Living, California Wilshire Book, 1975.

EPPS, S., B.J. THOMPSON, and M.P. LANE, *Procedures for Incorporating Generalization and Maintenance Programming into Interventions for Special-education Students*, Des Moines, Iowa Department of Public Instruction, 1985.

FISHER, C.W., D.C. BERLINER, N.N. FILBY, R. MARLIAVE, R., L.S. CAHEN, and M.M. DESHAW, "Teaching Behaviors, Academic Learning Time, and Student Achievement : An Overview", *Journal of Classroom Interaction*, 17, 1981, p. 2-15.

GALLAGHER, P., *Teaching Students with Behavior Disorders : Techniques for Classroom Instruction*, Denver, Love, 1979.

GAUDREAU, J., *De l'échec scolaire à l'échec de l'école*, Montréal, Québec-Amérique, 1980.

GELFAND, D.M., T. FICULA, and L. ZARBATANY, "Prevention of Childhood Behavior Disorders", in B.A. Edelstein and L. Michelson (Eds.), *Handbook of Prevention*, New York, Plenum, 1986.

GEORGE, N.L. and T.J. LEWIS, *Exit Assistance for Special Educators : Helping Students Make the Transition, (Teaching Exceptional Children)*, Winter, 1991, p. 34-39.

GINOTT, H.G., *Teacher and Child, a Book for Parents and Teachers*, New York, MacMillan, 1972.

GOLDSTEIN, A.P., R.P. SPRAFKIN, N.J. GERSHAW, and P. KLEIN, *Skill-streaming the Adolescent*, Champaign (Ilinois), Research Press, 1980.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), 1976.

GROSENICK J.K., and all, *Program Inventory : National Needs Analysis Project (Fostering Quality Program Planning and Design in the Area of Services Emotional Disturbances)*, Columbia, University of Missouri, 1985.

GROSENICK, J.K., and M.P. GEORGE, *Exciting Behaviorally Disordered Students : Problems and Promises : National Needs Analysis Project*, University of Oregon, 1990.

GROSENICK, J.K., and S.L. HUNTZE, *More Questions than Answers : Review and Analysis of Programs for Behaviorally Disordered Children and Youth : National Needs Analysis in Behavior Disorders*, Columbia, University of Missouri, 1983.

GUILLEMETTE, C., *Penser clair... vivre heureux*, Activités émotivo-rationnelles pour adolescents et jeunes adultes, Centre interdisciplinaire de Montréal, 1988.

HETHERINGTON, E.M., and B. MARTIN, "Family Factors and Psychopathology in Children", in H.C. Quay and J.S. Werry (Eds.), *Psychopathological Disorders of Childhood*, 3rd ed., New York, Wiley, 1986.

JOBIN, M., *La signalisation continue à l'école : procédure de prévention et processus de résolution de problèmes par la rédaction d'un plan d'intervention personnalisé*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1983.

KAUFFMAN, J.W., *Characteristics of Behavior Disorders of Children and Youth*, 4th ed., Toronto, Merrill Pu. CO., 1989.

KAZDIN, A.E., *Research Design in Clinical Psychology*, New York, Harper and Row, 1980.

KENDALL, P.C., and L. BRASWELL, *Cognitive Behavioral Therapy for Impulsive Children*, New York, Guilford Press, 1985.

LEMIEUX, C., *Etude des services aux élèves mésadaptés socio-affectifs dans les milieux scolaires de niveau secondaire : mémoire de maîtrise*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 1986.

LEMIEUX, C., et G. BOUTIN, «Les élèves mésadaptés socio-affectifs : caractéristiques et situations dans les écoles secondaires». *Revue de la FQDE*, 1988.

LLYOD, J., "Academic Instruction and Cognitive Behavior Modification : The Need for Attack Strategy Training". *Exceptional Education Quarterly*, 1, 1980, p. 53-63.

MARSHALL, A. *Mediation Essays*, Iowa City, University of Iowa Hospitals, Child Psychiatry Service, 1981 (Unpublished manuscript).

MARTIN, B., "Parent-Child Relations", in F.D. Horowitz (Ed.), *Review of Child Development Research*, vol. 4, Chicago, University of Chicago Press, 1975.

MAYER, G.R., M. NAFPAKTITIS, T. BUTTERWORTH, and P. HOLLINGSWORTH, "A Search for the Elusive Setting Events of School Vandalism : A Correlational Study", *Education and Treatment of Children*, 10, 1987, p. 259-270.

McCAULEY, R.W., "*Elements of Educational Programming*", Iowa Perspective, 2 (1), 1977, p. 7-10.

McGINNIS, E., and A.P. GOLDSTEIN, *Skillstreaming the Elementary School Child : A Guide for Teaching Prosocial Skills*, Champaign (Illinois), Research Press, 1984.

McKINNON, A. and J. KIRALY, *Pupil Behavior, Self Control and Social Skills in the Classroom*, Springfield, Charles C. Thomas, 1984.

MILLER, L., J. EPPS, and E. McGINNIS, "Setting Analysis", in F. Wood, Smith, and J. Grimes (Eds), *The Iowa Assessment Model in Behavioral Disorders : A training Manual*, Des Moines, Iowa Department of Public Instruction, 1985, p. 61-149.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *École et comportement : l'identification et l'évaluation des besoins des élèves présentant des troubles du comportement*, Québec, 1991.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *École et comportement : l'observation systématique du comportement*, Québec, 1990.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, (Instruction 1990-1991)*, Québec, 1990.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La mésadaptation socio-affective : guide pédagogique au primaire*, Québec, (1984).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1978.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de mise à jour en adaptation scolaire, la mésadaptation socio-affective*, Québec, 1983.

MOORE, D.R., and J.L. ARTHUR, "Juvenile Delinquency", in T.H. Ollendick and M. Hersen (Eds.), *Handbook of Child Psychopathology*, New York, Plenum, (1983).

MORSE, W.C., J. ARDIZZONE, C. MACDONALD, and P. PASTICK, *Affective Education for Special Children and Youth*, Reston, VA : Council for Exceptional Children, 1980.

NICHOLS, P., *Down the Up Staircase : The Teacher as Therapist*, In J. Grosenick, S. Huntze, E. McGinnis, and C. Smith. (Eds), Social/Affective Interventions in Behavior Disorders, Des Moines, Iowa Department of Public Instruction, 1984, p. 43-66.

OUELLET, R.S., et Y. LABBÉ, *Programme d'entraînement aux habiletés sociales*, Behaviora, 1986.

PATTERSON, G.R., "Mothers : The Unacknowledged Victims", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 45 (5, Serial no 186), 1980.

PATTERSON, G.R., "Performance Models for Antisocial Boys", *American Psychologist*, 41, 1986, p. 432-444.

PLATT, J.J., G. SPIVACK, and M.S. SWIFT, *Interpersonal Problem-solving Group Therapy*, Philadelphia, Hahnemann Medical College and Hospital, Department of Mental Health Sciences, 1975.

REDL, F., and D. WINEMAN, *The Aggressive Child*, New York, Free Press, 1957.

RICH, H., *Disturbed Students : Characteristics and Educational Strategies*, Baltimore, University Park Press, 1982.

ROSENSHINE, B.V., and D.C. BERLINER, D.C., "Academic Engaged Time", *British Journal of Teacher Education*, 4, 1978, p. 3-16.

ROYER, É., *École et hyperactivité : une étude des services éducatifs québécois*, thèse de doctorat, Sainte-Foy (Québec), Université Laval, 1990.

RUBIN, R.A., and B. BALOW, "Prevalence of Teacher Identified Behavior Problems : A Longitudinal Study", *Exceptional Children*, 45, 1978, p. 102-111.

RUTHERFORD, R., and R. NEEL, "The Role of Punishment with Behaviorally Disordered Children", in R. Rutherford and A. Prieto (Eds.), *Severe Behavior Disorders of Children and Youth*, Reston, VA : Council for Exceptional Children, 1978.

RUTTER, M., "Family and School Influences on Behavioral Development", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 1985, p. 349-368.

RUTTER, M., B. MAUGHAN, P. MORTIMER, J. OUSTON, and A. SMITH, *Fifteen Thousand Hours : Secondary Schools and their Effects on Children*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1979.

SCHLOSS, P., and M. SMITH, "Guidelines for Ethical Use of Manual Restraint in Public School Settings for Behaviorally Disordered Students", *Behavioral Disorders*, 12, 1987, p. 207-213.

SMITH, C., "Programming for Emotionally Disabilities/Chronically Disruptive", *Resource Guide for Emotional Disabilities*, vol. II, Elkader (Iowa), Keystone Area Education, 1983.

SMITH, C.R., F. H. WOOD and J. GRIMES, "Issues in the Identification and Placement of Behaviorally Disordered Students", in M.C. Wang, M.C. Reynolds, and H.J. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education : Research and Practice*, vol. 2, New York, Pergamon, 1985.

SODAC, D.G., and all, *The Iowa Program Standards for Intervention in Behavioral Disorders*, Des Moines, Iowa Department of Public Instruction, Bureau of Special Education, 1988.

STAINBACK, W., S.I. STAINBACK, AND L. FROYEN, "Structuring the Classroom to Prevent Disruptive Behaviors" , *Teaching Exceptional Children*, 1987.

STEVENS, R., and B. ROSENSHINE, "Advances in Research on Teaching", *Exceptional Education Quarterly*, 2, 1981, p. 1-9.

TANNER, L., *Discipline for Effective Teaching and Learning*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1978.

TRUDEAU H., et Y. LEGAULT, *Le plan d'intervention personnalisé*, Longueuil, Commission scolaire de Jacques-Cartier, 1990.

WALKER, H.M., *The Acting-out Child : Coping with Classroom Disruption*, Boston Allyn and Bacon, 1979.

WALKER, H., S. McCONNELL, D. HOLMES, B. TODIS, I. WALKER, and N. GOLDEN, *The Walker Social Skills Curriculum : The ACCEPTS Program*, Austin, TX : PROD-ED, 1983.

WENER, A., *Les élèves de niveau primaire en difficulté de comportement*, Montréal, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1982.

WENER, A., *Les élèves de niveau secondaire en difficulté grave de comportement : caractéristiques, besoins et services appropriés*, Montréal, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1983.

WOOD, F.H. and R. H. ZABEL, "Making Sense of Reports on the Incidence of Behavior Disorders-emotional Disturbances in School-age Populations", *Psychology in the School*, 15, 1979, p. 45-51.

WOOD, F.H., and all, *The Iowa Assessment Model in Behavioral Disorders : a Training Manual*, Des Moines, Iowa Department of Public Instruction, 1985.

Ministère
de l'Éducation